

**UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**UNIDAD DE POST-GRADO**

**Concepciones e instrumentos de evaluación en la  
calidad de formación de estudiantes de dos  
universidades peruanas**

**TESIS**

**Para optar el Grado de Magíster en Educación con mención en Docencia en  
el Nivel Superior**

**AUTOR**

**Juan Alcides Supo Mamani**

**Lima – Perú**

**2010**

## **DEDICATORIA**

A Ruth, mi esposa, por su amor y comprensión y  
porque su confianza me devuelve la vida.

A Mayra y Nadia, la razón de  
mi trabajo y superación.

A Mariano y Juana por la vida  
y el apoyo incondicional que me dan.

A los Maestros del Perú, por su  
denodado esfuerzo.

## **AGRADECIMIENTOS**

A Platón Palomino, por sus consejos  
y permanente aliento.

A Elías Mejía por su asesoramiento y  
por no perder las esperanzas.

A José Mendo, por que sus enseñanzas  
me mostraron el camino.

A Lucio Valer, por su apoyo en los inicios de mi  
investigación como proyecto.

## ESQUEMA DEL CONTENIDO

Título

Resumen

Introducción

### **CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO**

|  |    |
|--|----|
| 1.1. Fundamentación y formulación del problema       | 9  |
| 1.2. Objetivos                                       | 13 |
| 1.3. Justificación                                   | 14 |
| 1.4. Fundamentación y formulación de las hipótesis   | 15 |
| 1.5. Identificación y clasificación de las variables | 18 |

### **CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO**

|   |    |
|---|----|
| 2.1. Antecedentes de la investigación   | 19 |
| 2.2. Bases teóricas   | 21 |
| 2.2.1. Concepciones de evaluación educativa   | 21 |
| 2.2.1.1. Premisas en las que se basan las concepciones<br>y modelos de evaluación educativa | 21 |
| 2.2.1.2. Concepciones y modelos contemporáneos<br>de evaluación Educativa                   | 27 |
| 2.2.2. Instrumentos y prácticas de evaluación del aprendizaje                               | 41 |
| 2.2.2.1. Contenidos conceptuales, procedimentales<br>y actitudinales                        | 42 |
| 2.2.2.2. Técnicas e instrumentos de evaluación  | 47 |
| 2.2.3. Calidad de formación profesional   | 58 |
| 2.3. Definición conceptual de términos  | 66 |

### **CAPÍTULO III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

|   |    |
|---|----|
| 3.1. Operacionalización de variables        | 70 |
| 3.2. Tipificación de la investigación       | 73 |
| 3.3. Estrategia para la prueba de hipótesis | 73 |
| 3.4. Población y muestra                    | 74 |

|  |    |
|--|----|
| 3.5. Instrumentos para la recolección de datos | 76 |
|--|----|

## **CAPÍTULO IV. TRABAJO DE CAMPO Y PROCESO DE CONTRASTE DE LA HIPÓTESIS**

|   |     |
|---|-----|
| 4.1. Presentación, análisis e interpretación de los datos | 77  |
| 4.2. Proceso de prueba de hipótesis                       | 117 |
| 4.3. Discusión de los resultados                          | 122 |
| 4.4. Adopción de las decisiones                           | 124 |

|              |     |
|--------------|-----|
| CONCLUSIONES | 126 |
|--------------|-----|

|                 |     |
|-----------------|-----|
| RECOMENDACIONES | 127 |
|-----------------|-----|

|                            |     |
|----------------------------|-----|
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 128 |
|----------------------------|-----|

- Bibliografía referida al tema
- Bibliografía referida a la metodología de investigación

### **Anexos:**

- Matriz de consistencia
- Instrumentos de recolección de datos
- Encuesta sobre concepciones en evaluación
- Uso de instrumentos y prácticas evaluativas
- Prueba de suficiencia profesional
- Instrumentos de evaluación cualitativa

## **RESUMEN**

El presente estudio trata acerca de la influencia que ejercen en la calidad de formación académico – profesional de estudiantes universitarios las concepciones de evaluación y los instrumentos y prácticas evaluativas de los docentes universitarios, en otras palabras, como las teorías y prácticas evaluativas de los docentes influyen en la formación de estudiantes universitarios.

La metodología utilizada en el presente estudio es de carácter descriptivo–explicativo con el propósito de establecer la relación de causa y efecto entre las variables de investigación. De diseño correlacional, con el que se determinó el grado de relación entre las variables y al mismo tiempo se identificaron los factores y las características que contribuyen a la situación dada, considerando que los efectos de las variables independientes ya se dieron.

Los principales resultados que arroja la investigación es que existe un grado de influencia altamente significativo de las concepciones cualitativas en evaluación de los docentes universitarios, sobre la calidad académico-profesional de los estudiantes universitarios. En segundo lugar, que existe un nivel de influencia altamente significativo de la utilización de instrumentos y prácticas cognitivas de evaluación en una mejor calidad académico - profesional de los estudiantes universitarios.

## **ABSTRACT**

This study discusses the influence on the quality of academic training - professional college students' conceptions of assessment instruments and evaluation practices of university teachers, in other words, as the theories and assessment practices of teachers influence in the training of college students

The methodology used in this study is descriptive-explanatory for the purpose of establishing cause and effect relationship between the research variables. Correlational design, with which to determine the degree of relationship between variables and also identified the factors and characteristics that contribute to a given situation, considering that the effects of independent variables and were

The main findings of the research are that there is a highly significant degree of influence of qualitative concepts in evaluation of university teachers on academic and professional quality of university students. Secondly, there is a highly significant level of influence of using cognitive tools and assessment practices in a better quality academic - university students' career.

## INTRODUCCIÓN

Asistimos a un mundo donde las demandas sociales e institucionales y las exigencias económicas de todos los sectores de la sociedad son cada vez mayores. En esta perspectiva las universidades modernas que gozan de autonomía y escenarios democráticos, están obligados a comprometerse y responsabilizarse por una mejora continua de los niveles de calidad de la formación académico – profesional de sus estudiantes, que les permita afrontar con éxito las exigencias de una sociedad con altos niveles de desarrollo científico – tecnológico, fundamentados principalmente en sus capacidades creativas, innovadoras, reflexivas y críticas.

En este contexto la evaluación cobra gran importancia y nos sitúa ante una problemática compleja ya que nos acerca a dimensiones no solamente técnicas, sino además afectivas, organizadoras, ideológicas e incluso científicas, la educación se plantea en un sentido amplio como un medio de acercamiento a la acción educativa con el claro objetivo de potenciarla en términos de resultados alcanzados. Esta evaluación involucra la etapa de planificación en términos de: los propósitos de la evaluación; las áreas, instituciones, personas, resultados o procesos que se evalúan; los criterios utilizados para evaluar; las frases en términos de frecuencias de evaluación; y los procedimientos e instrumentos con que se evalúa. Además de las etapas de preparación y validación de instrumentos, administración y calificación de pruebas; procesamiento, análisis e interpretación de resultados y toma de decisiones y comunicación de resultados.

Sin embargo, teniendo en cuenta las diversas variables que intervienen en un sistema evaluativo en el campo educativo, nuestra investigación por razones metodológicas y de objeto de estudio, analiza la calidad de formación de estudiantes universitarios, de las facultades de educación y su relación con las concepciones y los instrumentos de evaluación que aplican los docentes.



Dentro de la delimitación teórica planteada, esta investigación pretende coadyuvar a mejorar los procesos formativos que se brindan a los estudiantes de las facultades de educación de la Universidad Nacional San Agustín de Arequipa y la Universidad Nacional del Altiplano de Puno, (que en adelante los nombraremos a través de sus siglas UNSA y UNA respectivamente), para elevar la calidad profesional a niveles altamente competitivos en el campo de la educación, desarrollando sus capacidades cognitivas, procedimentales y actitudinales, que le permitan liderar y revalorar los cambios de la sociedad actual y futura.

En la primera parte del trabajo se realiza la fundamentación y formulación del problema, los objetivos, la justificación, la fundamentación y formulación de hipótesis y la identificación y clasificación de las variables del estudio. En la segunda parte del trabajo tenemos un marco teórico sucinto que comienza con los antecedentes del estudio, las concepciones de evaluación educativa y las técnicas e instrumentos de evaluación del aprendizaje, calidad de formación profesional y la definición conceptual de términos. En la tercera parte, presentamos la operacionalización de variables, tipificación de la investigación, estrategia para la prueba de hipótesis, población y muestra de estudio. Finalmente en el cuarto capítulo, tenemos los resultados del trabajo de campo y el proceso de contraste de la hipótesis para terminar con las conclusiones y recomendaciones.

## **CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO**

### **1.1. FUNDAMENTACIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA**

#### **1.1.1. Fundamentación del Problema**

Nuestro país participó en el estudio internacional sobre rendimiento estudiantil en lenguaje y matemáticas organizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de Calidad de la Educación (LLECE-1998).

Para nadie ha sido sorpresa los bajos rendimientos alcanzados por nuestros alumnos; otra muestra de evaluación, la tenemos en los profesores de inicial primaria y secundaria, los cuales participaron para un nombramiento el año 2008, de los 181,118 solamente 151 pasaron la valla de la nota mínima, que representa a un 0.08% del total de aspirantes, y ni hablar de las últimas evaluaciones para nombramiento realizadas en noviembre del año 2009, en donde se ha visto que en la prueba nacional filtraron las respuestas con dos días de anticipación en muchas partes del país y como resultado de ellos la gran mayoría aprobaron con notas que oscilan hasta de 19.80 puntos casi de perfección, situación que se vuelve a repetir y con mayor descaro este último mes de agosto del 2010; una muestra más de la inoperancia de las evaluaciones organizadas por el Ministerio de Educación en el país y de lo difícil que es en la práctica realizar evaluaciones transparentes, confiables y válidas, sin embargo investigar cuales han sido los motivos por los cuales existe tal rezago, implicaría llevar a cabo evaluaciones transparentes, libres de tabúes y trabas administrativas que mostraran en forma veraz las fallas y los aciertos del sistema educativo actual. Esto parecería una empresa difícil en la medida que, vivimos en una sociedad reacia a practicar o a sujetarse a un simple proceso de evaluación y aceptar los resultados emanados de este.

En este sentido a pesar de la utilidad de la evaluación, en la actualidad resulta complicado organizar procesos evaluativos, dadas las trabas y los bloqueos impuestos a estos procesos, generalmente por los responsables de las instituciones o programas, hay que tener presente que las evaluaciones son utilizadas en ocasiones como elementos de poder político. (Por ejemplo la última evaluación censal para el ingreso a la Nueva Carrera Pública Magisterial organizado por el actual régimen, 2009), por otra parte, cuando existe viabilidad para la acción, sucede frecuentemente que los resultados no son difundidos, contribuyendo de esta forma al estancamiento o discontinuidad (en el mejor de los casos), de las condiciones prevalecientes.

Isaías Álvarez considera este hecho como la “subcultura de resistencia a la evaluación” o “la subcultura del fraude y de la evasión”. Ante tal panorama, el resultado es obvio: no se implantan mejoras en la calidad de vida, en el auge de los niveles de eficiencia y calidad de los programas, ni en los proyectos de desarrollo educativo institucional o de carácter nacional. Pero, ¿Qué hacer ante tal situación?

En este contexto se debe favorecer en nuestros sistemas educativos “una cultura de la evaluación” (Charles Hadji – 1998), es decir el nacimiento de un estado de ánimo, de costumbres, hasta de reflejos, gracias a los cuales se aprecien con regularidad el estado actual y las acciones realizadas.

El fomento de una cultura de evaluación que de inicio en las plantas docentes y las autoridades educativas, parece ser una alternativa viable; promover el interés por llevar a cabo evaluaciones y autoevaluaciones constantes, transparentes y confiables que den pauta al replanteamiento de métodos contenidos dentro del sistema educativo nacional.

Sin embargo en las universidades del país, se han realizado muy pocos esfuerzos para implementar procesos de evaluación que en verdad arrojen luz sobre lo que pasa con el aprendizaje de los alumnos y con la educación en general. Normalmente las modalidades de evaluación que se utilizan miden, no evalúan; se toma como parámetro una escala numérica para cuantificar alguna potencialidad del alumno, pero no resulta relevante la solución de problemas, la creatividad, el autodescubrimiento, los valores adquiridos, las actitudes y el desarrollo de hábitos, cuando en realidad todos estos aspectos deben ser tomados en cuenta (Ma. De Lourdes Sánchez-1999). Así mismo se observa que muchas veces las calificaciones dependen de la ideología del profesor, de su humor, de su grado de severidad o indulgencia, entre otras formas, en la medida que no manejan instrumentos de evaluación válidos y confiables para realizar las mediciones.

En este contexto la formación evaluativa de los alumnos de las facultades de educación de las universidades no es ajena a la problemática presentada, considerando que se encuentra dentro del ámbito del sistema universitario. Así el presente estudio plantea la necesidad de realizar una revisión de las concepciones sobre evaluación, y sus prácticas evaluativas y la influencia de ellos sobre la calidad de formación de los estudiantes, dentro de un marco teórico que oriente el proceso evaluativo, así como los criterios e indicadores en la perspectiva del mejoramiento de los procesos formativos, específicamente en las Facultades de Educación de la Universidad Nacional de San Agustín (UNSA) y la Universidad Nacional del Altiplano (UNA). Esto permitirá dar algunas propuestas básicas para mejorar los procesos de evaluación del rendimiento académico con la pretensión de coadyuvar en la implementación de cambios y modificaciones sustanciales que redunden en una mejora de la formación de los alumnos y en general de una mejor calidad educativa.

### **1.1.2. Formulación del problema**

#### **Problema general**

¿Cuál es el grado de influencia de las concepciones e instrumentos de evaluación de los profesores en la calidad de formación académico - profesional de los estudiantes del pre – grado de la Facultad de Educación de la UNSA y la UNA?

#### **Problemas específicos**

- A. ¿En qué grado influyen las concepciones cualitativas de evaluación de los docentes en la calidad de formación académico - profesional de estudiantes del pre – grado de la Facultad de Educación de la UNSA y la UNA?
- B. ¿Cuál es el nivel de influencia de los instrumentos y prácticas cognitivas en evaluación, de los profesores, en la calidad de formación académico - profesional de estudiantes universitarios?
- C. ¿Qué diferencia existe entre la influencia de las concepciones e instrumentos de evaluación de los docentes en la formación académico - profesional de los estudiantes de la UNSA respecto a la UNA?

## **1.2. OBJETIVOS:**

### **Objetivo General.**

Determinar el grado de influencia de las concepciones e instrumentos de evaluación de los profesores sobre la calidad de formación académico - profesional de estudiantes del pre - grado de la Facultad de Educación de la UNSA de Arequipa y la UNA de Puno.

### **Objetivos Específicos:**

- A. Establecer el grado de influencia que ejercen las concepciones cualitativas de evaluación de los docentes en la calidad de formación académico - profesional de estudiantes del pre - grado de la Facultad de Educación de la UNSA y la UNA.
- B. Identificar el nivel de influencia de los Instrumentos y prácticas cognitivas en evaluación de los profesores en la calidad de formación académico - profesional de estudiantes universitarios.
- C. Contrastar las diferencias de la influencia de las concepciones e instrumentos de evaluación de los docentes, en la formación académico - profesional de los estudiantes de la UNSA respecto a la UNA.

### **1.3. JUSTIFICACIÓN**

- a. La investigación establecerá los factores que limitan la calidad de formación de los estudiantes de las Facultades de Educación, esto coadyuvará en el mejoramiento de los procesos de evaluación en particular y de enseñanza aprendizaje en general.
- b. La investigación servirá para retroalimentar el proceso de formación en evaluación de los alumnos de las facultades de educación en la perspectiva del mejoramiento continuo de los procesos y productos educativos.
- c. Coadyuvará en el planteamiento de soluciones para mejorar los procesos de formación académica y profesional de los estudiantes de las Facultades de Educación, generando un impacto positivo en la calidad educativa en nuestro país.
- d. Permitirá realizar algunas recomendaciones que tiendan mejorar la formación en evaluación cualitativa con soportes epistemológicos, pedagógicos y psicológicos distintos a la evaluación tradicional.

## **1.4. FUNDAMENTACIÓN Y FORMULACION DE LAS HIPÓTESIS**

### **1.4.1. Fundamentación de la hipótesis de la investigación**

La presente hipótesis está fundamentado en el sentido de que las concepciones de evaluación cualitativas de los profesores serán las que influyan en una mejor formación profesional de los estudiantes universitarios en vista de que estas darán el marco teórico necesarios para enriquecer la formación académico – profesional de los estudiantes universitarios. En segundo lugar creemos que las prácticas de evaluación cognitivas y los instrumentos de evaluación en la misma perspectiva serán las que favorezcan hacia una mejor formación profesional de estudiantes de dos universidades peruanas, y cuya formulación la presentamos a continuación:

### **1.4.2. Formulación de las Hipótesis**

#### **Hipótesis general:**

Existe un alto grado de influencia de las concepciones e instrumentos de evaluación de los profesores, sobre la calidad de formación académico - profesional de los estudiantes del pre - grado de la Facultad de Educación de la UNSA y la UNA.

#### **Hipótesis alterna:**

Existe un alto grado de influencia de las concepciones e instrumentos de evaluación de los profesores, sobre la calidad de formación académico – profesional.

En términos formales se tiene:  $Y = f(X1, X2)$



**Hipótesis nula:**

No existe un alto grado de influencia de las concepciones e instrumentos de evaluación de los profesores, sobre la calidad de formación académico – profesional.

En términos formales se tiene:  $Y \neq f(X_1, X_2)$

**Hipótesis específica alterna – 1**

Existe una influencia significativa de las concepciones cualitativas en evaluación de los docentes, sobre la calidad de formación académico - profesional de estudiantes de la UNSA y la UNA.

**Hipótesis específica nula – 1**

No existe una influencia significativa de las concepciones cualitativas en evaluación de los docentes, sobre la calidad de formación académico - profesional de estudiantes de la UNSA y la UNA.

**Hipótesis específica alterna - 2**

Existe un alto nivel de influencia de los instrumentos y prácticas cognitivas de evaluación, de los profesores, sobre la calidad de formación académico - profesional de estudiantes universitarios.

**Hipótesis específica nula – 2**

No Existe un alto nivel de influencia de los instrumentos y prácticas cognitivas de evaluación de los profesores, sobre la calidad de formación académico - profesional de estudiantes universitarios.

### **Hipótesis específica alterna – 3**

Existe diferencia entre la influencia de las concepciones e instrumentos de evaluación de los docentes, en la formación académico - profesional de los estudiantes de la UNSA respecto a la UNA.

### **Hipótesis específica nula – 3**

No existe diferencia entre la influencia de las concepciones e instrumentos de evaluación de los docentes, en la formación académico - profesional de los estudiantes de la UNSA respecto a la UNA.

## **1.5. IDENTIFICACIÓN Y CLASIFICACIÓN DE LAS VARIABLES**

### **Variable dependiente**

- Calidad de formación académico – profesional.
  - Alta calidad
  - Baja calidad

### **Variables Independientes**

- Concepciones sobre evaluación de los profesores
  - Cualitativas.
  - Cuantitativas.
- Uso de instrumentos y prácticas evaluativas
  - Cognitivas
  - Tradicionales

## **CAPITULO II: MARCO TEÓRICO**

### **2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACION.**

Tomando en cuenta los estudios de Kenneth Delgado Santa Gadea decimos que en Latinoamérica y, específicamente en nuestro país, son escasas las investigaciones sobre evaluación educativa y suele considerarse a ésta como un sector de aplicación tecnológico – social, junto al currículum, medios, materiales y metodología.

Uno de los trabajos más completos sobre el tema en el país son los realizados por Yolanda Cano de Canales, aunque de corte conductista y un tanto tradicional. Pero aparte de esos trabajos es necesario citar lo que mencionan las investigaciones de Víctor R. Oyola y su discípulo Pablo Vega en la Universidad Nacional de Educación y el trabajo meritorio de Guillermo Aguilar Claros en la G.U.E. Mateo Pumacahua de Sicuani Cusco y por los años sesenta que a través de varios artículos se difundió que finalmente se consideraron en el libro “Evaluación integral y continua”.

Basándonos en el catálogo nacional de investigaciones: provincias (1972-1983) y Lima Metropolitana (1970-1986), publicado por el otrora INIDE, encontramos que de 93 trabajos seleccionados cuatro se refieren a evaluación educacional – en el caso del catálogo de provincias – y de los cuales uno a evaluación del aprendizaje, a cargo del profesor Rolando Cornejo Cuervo de la Universidad Nacional San Agustín de Arequipa, otro sobre evaluación del docente Jorge Aliaga de la Universidad Nacional de Cajamarca y los restantes sobre evaluación curricular en educación inicial, a cargo de un equipo de nueve investigadores y con auspicios de la Dirección Departamental de Tumbes y Evaluación Institucional en la Dirección Departamental de Educación del Cusco, este último proyecto, bajo la responsabilidad de la Unidad de Planeamiento de la Mencionada Dirección Departamental; en el mismo tema una investigación en la Universidad Nacional del Altiplano de Puno a cargo de Germán Yábar

el año 2004, que publicó con el nombre de: “Evaluación Educativa” Antología.

En el caso de Lima metropolitana se hace una reseña de 73 investigaciones producidas por universidades y algunos centros privados de investigación. De ellos solamente tres se refieren a evaluación: uno es la evaluación institucional del centro de Comunicación Popular Villa el Salvador a cargo de tres investigadores del centro de Tele educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú; otro acerca de evaluación curricular en educación de adultos (Educación Básica Laboral) en las comunidades de Chosica y Chaclacayo el año 1981, investigación que estuvo a cargo de los profesores Jaime Rosado y Manuel Figueroa de La Universidad Nacional de Educación La Cantuta.

Finalmente el proyecto restante sobre “Actitudes del profesorado frente a la evaluación del educando” cuyo responsable fue el profesor Kenneth Delgado Santa Gadea y “Evaluación y calidad de la educación” a cargo del mismo autor. En la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, tenemos estudios interesantes a cargo del Profesor Isaac Canales Quevedo, quien se ha especializado en el tema y publicado Evaluación Educacional para el Programa de Licenciatura de la Facultad de Educación, Así mismo, para el mismo programa tenemos Evaluación del currículo (antología) elaborada por Guillermina Pizano Chávez, y la importante publicación del Doctor Elías Mejía Mejía que el año 2002 escribe “Técnicas para construir instrumentos de evaluación”, entre otros de no menor importancia.

Sumando los proyectos de Lima metropolitana y provincias tenemos 186 (sin considerar los realizados en los últimos años), de los cuales 7 (4.2) se refieren a evaluación y de ellos solamente 2 (1.2) a evaluación educativa o del aprendizaje.

Si consideramos el catálogo de Tesis Doctorales en educación (1942 – 1981), publicado por el INIDE, hallamos catorce tesis referidas a evaluación sobre un total de 507; es decir, apenas un 2.8 % y correspondiendo a diez a evaluación del educando, dos a evaluación del docente y dos a evaluación curricular o de programas.

Consultando la Bibliografía Nacional de Educación en el Perú: 1930–1980 encontramos registrados 3,679 publicaciones de cincuenta años de producción Bibliográfica sobre educación en el País y divulgadas por dos volúmenes por el INIDE. De ese total 40 tratan sobre evaluación educacional: esto representa el 1.09 % una cantidad pequeña. No tenemos información sobre la producción bibliográfica en los últimos años, pero sería interesante confirmar si las tendencias se mantienen hasta ahora alrededor del 1%.

Por todo ello y de acuerdo a la información disponible, nos parece que sobre evaluación del trabajo educativo o sobre evaluación del aprendizaje, se ha investigado poco, y menos aun en lo que concierne a evaluación cualitativa en educación superior.

## **2.2. BASES TEORICAS**

### **2.2.1. CONCEPCIONES DE EVALUACION EDUCATIVA.**

#### **2.2.1.1. Premisas en las que se basan las concepciones y modelos de evaluación educativa**

##### **a. Liberalismo**

Una nueva manera de comprender la evaluación consiste en comparar las numerosas tendencias, enfoques, modelos o concepciones entre sí. Hay muchas posibilidades de comparación, pero quizás las más significativas sean las que se efectúan entre las premisas teóricas en las que se fundan los enfoques. De este modo, podemos ver hasta que nivel son similares, desde el punto de vista lógico, y determinar que posibilidades lógicas tienen y cuales no.

La cuestión fundamental es que todos los enfoques de evaluación se basan en variaciones de las premisas del liberalismo, o, si se prefiere, en las concepciones de la democracia liberal. Los modelos difieren entre si cuando cambian las premisas básicas. En este contexto, se entiende el término

“premisas” según el significado de sentido común, en cuanto cosas que se dan por supuestas o se toman como verdaderas.

Los elementos principales para comprender los enfoques son su ética, su epistemología y sus derivaciones políticas. Todos los modelos vigentes se derivan de la filosofía del liberalismo y las diferencias existentes entre ellos se deben a sus respectivas desviaciones de la corriente principal. No pueden separarse por completo la ética, la epistemología y la política. (House, 2000, p.45)

El mismo liberalismo surgió del intento de racionalizar y justificar la sociedad de mercado (Macpherson 1996), organizada sobre la base de la libertad de elección. La elección sigue siendo una idea clave en los enfoques de la evaluación, aunque aparezcan diferencias en cuanto a quién elige, qué elige y sobre qué base elige. El ideal último es la elección del usuario, pero difieren las concepciones sobre dicho usuario.

La segunda idea clave del liberalismo consiste en una psicología individualista. Se presume que la existencia de cada mente individual es anterior a la de la sociedad. En principio, no se piensa en el individuo como parte de la colectividad mayor, aunque pueda incluirse más adelante en una de ellas, como en una situación de contrato social. Respecto a sus estructuras intelectuales, el liberalismo es profundamente individualista, desde el punto de vista metodológico. Otra idea clave consiste en la orientación empirista. Con frecuencia el liberalismo es radicalmente empirista. Los enfoques de la evaluación asumen también un mercado libre de ideas en el que los usuarios “comprarán” lo mejor, lo que más les convenga. Dan por supuesto que la competencia entre las ideas fortalece la verdad. En último extremo, suponen que el saber hará de alguna manera felices o mejores a las personas. Por tanto, los enfoques de la evaluación comparten las ideas correspondientes a una sociedad mercantil, competitiva e individualista. Pero la idea más fundamental es la libertad de elección. (Pizano, 1999, p. 8)

## **b. Ética subjetivista.**

Todos los modelos principales de evaluación se basan en una ética subjetivista, aunque no sea necesario. Una clase de subjetivismo ético considera que el fin de la conducta ética es la realización de algún tipo de experiencia subjetiva. Hablando con propiedad, el utilitarismo se refiere a la idea de elevar al máximo la felicidad en la sociedad. Toda actividad que lo consiga es “correcta” y debe llevarse a cabo (House, 1976). Por regla general, como indicadores de felicidad se utilizan medidas vicarias, como el producto nacional bruto en economía o las puntuaciones medias de tests en educación.

Junto a los enfoques de sistemas, objetivos conductuales y de decisión, el modelo de Scriven, que prescinde de los objetivos se incluye también en esta clase. Todos estos enfoques tratan de llegar a un juicio único de utilidad social general. El enfoque más sencillo es la escala homogénea del enfoque del análisis de sistemas, que trata de reducir todas las variables a un modelo cuantitativo, como el análisis de regresión. Sólo se utilizan unas pocas variables de resultados.

El más complejo (el modelo de Scriven) considera muchas variables de resultados, incluyendo efectos secundarios y terciarios. Hay que asignar pesos distintos y combinar todas estas variables de manera que se integren en un juicio sumativo global. Puede establecerse una analogía global. Puede establecerse una analogía con un informe de una asociación de consumidores en el que se integran criterios muy diversos para dar como resultado una clasificación global de “mejor” y “óptimo”. Como en el caso de asociación de consumidores, la clasificación final será ordinaria y no de intervalos. Es utilitaria en el sentido de que el resultado final consiste en una clasificación final de méritos, encabezada por la mejor opción para el usuario y, en último término, de máxima utilidad social.

Los principios éticos no son únicos ni están definidos explícitamente como en la ética utilitaria. Hay varios principios sin



reglas para sopesarlos y estos principios se derivan de la intuición y la experiencia. Esto pone de relieve otro sentido del subjetivismo ético: los criterios últimos de lo que es bueno y correcto son sentimientos o apreciaciones individuales.

Aunque todos los enfoques principales se basan en una ética subjetivista, no tendría por qué ser así. En el marco de la filosofía liberal, podría darse una ética objetivista. Por ejemplo, en su *A Theory of Justice*, John Rawls (1971) trató de fundamentar su ética social en dos principios de justicia. Esos principios no se justificaban sobre la base de que llevaran al máximo un sentimiento subjetivo, como la felicidad, ni en el hecho de que las personas sostuvieran intuitivamente tales principios. Las premisas se justificaban, en cambio, sobre la base de que el análisis racional, o sea, la teoría de reducir al mínimo las pérdidas, llevaría a cualquier persona racional hasta las mismas premisas. Eran objetivistas en el sentido de que se basaban en una lógica pública suceptible de revisión. La teoría de Rawls seguiría encuadrándose en la tradición liberal de la libre elección y el individualismo metodológico.

El grupo utilitarista se diferencia internamente por su orientación hacia distintos destinatarios. Los enfoques de análisis de sistemas, objetivos conductuales y de decisión se orientan en gran medida a suministrar información a los sectores o dirigentes. El enfoque que prescinde de los objetivos del programa tiende más hacia los usuarios. Esta distinción entre élite y masas aparece también entre los intuicionistas – pluralistas.

### **c. La epistemología objetivista.**

Los enfoques gerenciales, con su orientación hacia la gestión, buscan la manera de que la dirección pueda supervisar y perfeccionar los programas. Las principales preocupaciones de la dirección son la responsabilidad, la eficacia y el control de calidad. La evaluación tiene una cierta función de guardián. Se considera que la información de la evaluación es “científicamente

objetiva". Esta objetividad se consigue utilizando instrumentos "objetivos", como test o cuestionarios. Se supone que los resultados que producen estos instrumentos son reproducibles.

En su forma extrema, el objetivismo epistemológico excluye por completo lo no cuantitativo: lo que existe puede medirse, "lo que no puede medirse no existe" (JASM). En buena medida, los orígenes de este empirismo y objetivismo extremos pueden encontrarse en la primitiva epistemología de la filosofía liberal.

En parte, podemos situar los orígenes del liberalismo como filosofía en el primer gran empirista británico: Thomas Hobbes, quien elaboró una filosofía mecanicista de la mente, basado en la idea de que las sensaciones se producen en la mente a causa de los movimientos de cuerpos externos; la verdad consiste en el correcto ordenamiento de nombres y sensaciones. Las definiciones claras son fundamentales. El razonamiento equivale al cálculo y sólo será correcto cuando los signos se vinculen con imágenes coherentes. Causa y efecto constituyen un reflejo directo del mundo.

El uso de los test en educación fue promovido por E.L. Thorndike. Este autor tuvo gran influencia en el movimiento de "gestión científica" de la educación.

#### **d. La epistemología subjetivista.**

La evaluación utilitarista se basa en una ética subjetivista, de manera que eleve al máximo un estado mental, como es la satisfacción; pero, para hacerlo, emplea una epistemología objetivista.

Mientras los objetivistas se fundan en la claridad de detalles para definir técnicas, los intuicionistas se basan en la preparación y la experiencia para garantizar el descubrimiento de la verdad. En estos enfoques, llevados al extremo, tanto la validez como la utilidad se definen de manera subjetiva. La validez se concibe en relación con el condicionamiento de la mente humana. La validez subjetiva significa que la verdad depende de la naturaleza

humana. Lo que es válido para uno, puede no ser para otro. Cada persona es el mejor juez de los hechos para si mismo. A los subjetivistas les importa menos llegar a una proposición “verdadera” (en el sentido de generalizable) que relacionar la evaluación con la experiencia concreta de los destinatarios. El evaluador busca más el conocimiento intrínseco que el extrínseco. La evaluación está intencionalmente ligada al contexto y sus descubrimientos se interpretan dentro del mismo. Los destinatarios pueden tener una captación más profunda del contexto, basadas en su mayor experiencia, la interpretación que ellos hagan de un acontecimiento puede ser superior a la del evaluador. A los evaluadores subjetivistas les preocupa más la validez interna que la validez externa.

La metodología subjetivista suele ser naturalista. Los instrumentos preferidos para recoger datos son las entrevistas y observaciones informales. Con frecuencia, sus trabajos se ponen por escrito a modo de estudio de casos. Tienen gran relieve la investigación histórica. El modo histórico es más adecuado que el de las ciencias naturales. Se hace más hincapié en lo cualitativo que en lo cuantitativo. En la metodología subjetivista, la utilidad se plantea en términos de los intereses del observador. La teoría y la práctica se mezclan. El objetivo consiste en mejorar la comprensión de las personas.

**e. Premisas políticas de los intuicionistas.**

¿Cómo puede llevarse a cabo una evaluación si no existe un principio único, como el de la utilidad, para usarlo como criterio? En los enfoques intuicionistas-pluralistas hallamos dos tipos de respuestas. Una consiste en la autoridad profesional, como en los enfoques críticos y profesionales, y la otra es una combinación de autoridad y de participación en la evaluación de quienes desarrollan el programa.

Los enfoques participativos constituyen intentos de promover una colaboración más directa de las personas más

comprometidas en el programa, se consigue esto haciendo que las personas se involucren en una operación de decisión semejante a un juicio. La escuela participativa pretende establecer una democracia más directa entre los implicados en el programa.

Existen dos enfoques distintos del pluralismo político. Uno se deriva directamente de la filosofía liberal clásica de J.S. MILL, con su epistemología y su ética utilitarista. El liberalismo clásico considera la sociedad como una asociación de individuos autodeterminados que cooperan con los demás para conseguir sus propios fines. En la esfera pública la sociedad tiene derecho a imponer algunas reglas de equidad. Por lo demás, el mercado regula las cosas de forma automática.

Cada individuo ve a los demás como instrumentos para conseguir sus propios fines. Los demás son medios para algún fin y no fines en si mismo. Aunque todos estos enfoques difieren en cuanto a los aspectos señalados, comparten algunos elementos básicos de la ideología liberal. Entre ellos está el principio de la libertad de elección. Se fundan en una psicología muy individualista. Así mismo, su orientación es rotundamente empirista. Por último todos los enfoques asumen que un mayor conocimiento hace de alguna manera felices, mejores o satisfechas a las personas.

#### **2.2.1.2. Concepciones y Modelos contemporáneos de evaluación Educativa**

Dentro de la clasificación que hacen los autores y entendidos en evaluación, podemos apreciar varias denominaciones sobre los enfoques concepciones y modelos de evaluación predominantes en la actualidad:

### **A. Concepciones de evaluación:**

Según afirmaciones de A. Pérez Gómez (1985), el concepto de evaluación es uno de los conceptos didácticos que más ha sufrido la influencia del enfoque positivista. Restringiendo la evaluación a un proceso de medida del éxito de la enseñanza en términos de adquisiciones observables de los alumnos. Evaluar se ha hecho sinónimo de examinar, y el examen concierne casi exclusivamente al rendimiento académico del alumno. Dos concepciones se debaten y se han debatido históricamente en el campo educativo en general y en la evaluación en particular, el Enfoque cuantitativo y el Enfoque Cualitativo, cada uno de los cuales a su vez presenta modelos de evaluación.

#### **1. Concepción cuantitativa de la evaluación.**

Las características que definen este enfoque pueden resumirse, en los siguientes:

- La creencia en la objetividad de la evaluación, creer que los instrumentos y técnicas de recolección y análisis de datos, nos darán el verdadero y fiel reflejo de los progresos de los alumnos.
- Como consecuencia de lo anterior, el único procedimiento válido, será la cuantificación exacta de las observaciones. Apoyado todo ello en las ciencias naturales y la psicología experimental (conductista).
- El excesivo énfasis en los productos o resultados de la enseñanza. El evaluador mide el éxito del alumno, de manera similar como un agricultor comprueba la eficiencia de un nuevo fertilizante; llegando al final a la conclusión de que "sirve o no sirve".
- Estricto control de variables intervinientes.
- El Modelo experimental se concentra en buscar la información cuantitativa mediante instrumentos objetivos, si en el proceso, se

presenta alguna innovación o cambios positivos, estos son descartados por considerarse subjetivos y anecdóticos.

- Sólo le interesan los resultados inmediatos y de corto plazo, en vez de identificar, rastrear los resultados o efectos a largo plazo que son los que se dan en un verdadero proceso educativo.
- La evaluación cuantitativa, considera la educación como un proceso tecnológico, y al educador como un simple técnico, aplicador de técnicas en el aula.
- Tiene una utilidad específica, para un destinatario específico, la Autoridad académica, responsable del Programa Curricular Diseñado, es quien toma las decisiones y recibe los informes de acuerdo a sus intereses.

Dentro de esta concepción tenemos los siguientes modelos de evaluación:

### **1.1. De análisis de sistemas**

Es un modelo de evaluación que descansa en la concepción de la enseñanza como tecnología, como una forma de acción instrumental cuyo valor reside únicamente en la optimización eficaz de pre-establecidos resultados de aprendizaje.

Rivlin(1971) y Rossi, Freeman y Wrigth(1979) pueden considerarse los máximos defensores de este enfoque tecnocrático de la evaluación que tiene su expresión concreta en el proyecto denominado “Follow Through”. Generalmente se asume un acuerdo sobre objetivos y el problema reside en medir los resultados de los programas establecidos por las autoridades gubernamentales. Este modelo de evaluación supone una réplica exacta del modelo de investigación sobre enseñanza denominado “proceso-producto”, donde se intenta correlacionar las diferentes formas de comportamiento docente con los resultados pretendidos del programa oficial medidos a través de pruebas objetivas.

Para establecer tales relaciones, causa – efecto entre programas, comportamientos docentes y resultados, se precisan

potentes diseños experimentales que garanticen la objetividad y replicabilidad de la evaluación. La operacionalización de las variables, la medida del comportamiento observable, la reducción y control artificial de variables y la utilización de extensas muestras, son la secuela inevitable de este enfoque experimental.

Es un enfoque funcionalista que prescinde de consideraciones de valor. La determinación de objetivos se produce en instancias superiores y externas a la práctica educativa concreta y por lo mismo se encuentran al margen de las responsabilidades del evaluador. Asume las finalidades y objetivos que se proponen en el programa oficial y su única tarea es comprobar el grado de eficacia del programa desarrollado para alcanzar aquellas metas propuestas.

Como afirma House (1981) una ética subjetivista y utilitaria, una epistemología objetivista y una metodología cuantitativo-positivista, son los presupuestos que subyacen al enfoque de análisis de sistemas.

## **1.2. Evaluación como sinónimo de medición**

Las críticas que se formularon a la concepción anterior, permitió el surgimiento de ésta. Se intentó eliminar el aspecto subjetivo de la evaluación a partir de la aplicación de instrumentos de medición, válidos y confiables.

Se sustenta en los avances logrados por la teoría psicométrica durante las primeras décadas del siglo XX y, paralelamente, en el reconocimiento que las calificaciones escolares no eran confiables y carecían a menudo de objetividad.

Flores Barboza (1984) manifiesta que la medición entendida como "el acto de determinar la magnitud en que un individuo ha aprendido o el grado en que un individuo posee ciertas características, habilidades o talentos, fue hecha equivalente a la evaluación".

Por otro lado Guba (1981) sintetiza los rasgos principales de esta concepción como medición. Señala que los términos

evaluación y medición fueron prácticamente intercambiables, ambos estuvieron muy unidos a la metodología experimental. Su eje central estuvo en las diferencias individuales, ninguno prestó atención a que los programas educativos y los test desarrollados para medir objetivamente el rendimiento eran test referidos a una norma estadística, no a objetivos.

Es evidente que el esfuerzo por obtener indicadores confiables y objetivos, hizo que la evaluación pusiera énfasis en los instrumentos, así como en los productos o resultados de la enseñanza descuidar otros aspectos importantes de la evaluación, como el juicio de valor y los objetivos del proceso como parámetros fundamentales. Este enfoque padece de varias limitaciones. Flores (1984) nos señala las siguientes:

- La evaluación fue concebida principalmente como la ciencia del desarrollo e interpretación de instrumentos.
- Se redujo a la interpretación de variables que pueden ser medidas o evaluables. Aquellas variables que no obstante su relevancia, no podían ser evaluadas a través de un instrumento fueron consideradas "intangibles" o no evaluables y, por tanto sin importancia.

Si bien este enfoque alcanzó su mayor desarrollo desde los años 40 en los Estados Unidos, en el Perú inició su vigencia, con mucha fuerza a partir de la creación de los departamentos de psicopedagogía, en la Grandes Unidades Escolares (1950 - 1960) y con la presencia de las corrientes positivistas en la investigación social.

### **1.3. Evaluación como congruencia entre objetivos y logros.**

En esta concepción surge un aspecto que no había sido tomado en cuenta en las anteriores: los objetivos. Se busca confrontar los objetivos propuestos con los logros o resultados obtenidos.



Esta concepción se comenzó a desarrollar a partir de R. Tyler. Este autor expresa que "el propósito de la evaluación es esencialmente el de determinar en qué medida los objetivos educacionales son realmente conseguidos por el programa, plan o proyecto propuesto". Dado que los objetivos educacionales tienden a señalar los cambios que se van a producir en la conducta del educando, entonces la evaluación es el proceso para determinar el grado en que se están verificando estos cambios de comportamiento.

Uno de los presupuestos más importantes de este enfoque es la necesidad de formular con claridad y precisión comportamientos individuales a nivel de objetivos específicos como condición necesaria para una evaluación objetiva y eficaz. Aún cuando no fue la idea original, este enfoque acabó siendo una constatación de los logros alcanzados, enfatizando sólo uno de los propósitos de la evaluación, la denominada evaluación sumativa, final o de producto.

Nilo (1975) nos manifiesta que la mayor desventaja de esta concepción reside en el énfasis en la conducta final del alumno, como criterio único, llevando a la evaluación a convertirse en una actividad terminal y no de proceso.

Es cierto que hay un gran avance en esta concepción, cuando se destaca el rol fundamental que cumplen los objetivos en la evaluación, pero la reduce a una acción que se realiza al final del proceso educativo. A continuación mencionaremos algunas situaciones que ejemplifican, este enfoque.

- En las instituciones educativas del nivel superior cuando:
  - Los alumnos estudian sólo para aprobar el examen final de un curso.
  - El docente evalúa sólo al final del semestre para cumplir así con las exigencias normativas.

- Las autoridades se preocupan por el cumplimiento de los aspectos formales de la evaluación como son; los registros, actas, promedios, al finalizar un semestre, ciclo o año de estudios.
- En un programa de capacitación cuando al culminar y los responsables del mismo se preocupan por verificar los resultados.

#### **1.4. Evaluación como proceso de delineamiento y uso de información para tomar decisiones.**

Con la aplicación del Análisis de Sistemas al campo de la tecnología educativa y, en especial, a los procesos instruccionales, surge la evaluación como proceso de delineamiento y uso de información. Chadwick (1979) define a ésta como el proceso de delinear, obtener y proveer información útil para juzgar alternativas de decisión. De igual manera Niemeyer (s.a) la define como el proceso sistemático de recopilación de datos que luego de ser procesados sirve para tomar decisiones acerca de personas o cosas.

Esta concepción asume el proceso educativo como un sistema que tiene objetivos predeterminados y que necesita mecanismos de retroalimentación para que alcance sus fines. Así en esta concepción la evaluación cumple el rol de retroinformador, proveyendo información útil para introducir cambios o correctivos durante el proceso. De esta concepción hay que rescatar el hecho de que los juicios de proceso evaluativo y sirven para la toma de decisiones de tal manera, que permitan realimentar y reajustar mediante decisiones adecuadas y acertadas el cumplimiento de los fines y objetivos del proceso educativo. Sin embargo, pretender reducir la evaluación a un mecanismo de recolección, análisis y uso de información sería discutible. Se desvirtúa su sentido, pues el medio que usa, esto es, la información recogida por

instrumentos, se convierte en el fin y el centro de la naturaleza de la práctica evaluativa.

No hay que perder de vista, que la naturaleza de la evaluación es el aspecto valorativo -el juicio de valor- en base a determinados parámetros o estándares de comparación con la finalidad de mejorar y optimizar el proceso u objeto evaluado. Y, que para dar un juicio de valor es necesario tener información válida y confiable, pues no podemos reducir la evaluación al proceso de recolección de información.

## **2. Concepción cualitativa de la evaluación.**

Entre sus principales características presenta las siguientes:

- La objetividad en la ciencia y en la evaluación es siempre relativa.
- La evaluación debe referir no sólo al grado en que un alumno aprende un conjunto de habilidades o conocimientos, la evaluación debe también responder a cuestiones no intencionadas.
- Ni la educación ni la evaluación pueden comprenderse, pues, como procesos tecnológicos desligados de la esfera de los valores.
- El objetivo de la evaluación no se restringe solamente a las conductas observables, ni a los resultados a corto plazo, ni a los efectos previstos en el programa curricular. Los efectos secundarios y a largo plazo son tanto o más significativos que los inmediatos o planificados.
- Los resultados del aprendizaje no serán tanto conductas, conocimientos y habilidades observables, medibles y cuantificables, sino sobre todo debe valorar los procesos de pensamiento, análisis, capacidades complejas de investigación, comprensión y solución de problemas.
- La evaluación centrada en los procesos de enseñanza-aprendizaje, intenta registrar los acontecimientos en su evolución,

en su estado de proceso, o retroceso, los logros y dificultades de los alumnos, son necesarios rastrear y valorar.

- Esta evaluación, requiere pues, una metodología sensible a las diferencias, a los imprevistos, al cambio, y al progreso, a las manifestaciones observables y a los significados latentes no observables.
- El monismo metodológico y la rigidez en la evaluación es sustituido por la pluralidad y flexibilidad metodológica que abarca la observación, la entrevista, análisis de documentos, la autoevaluación, etc. Dentro de esta concepción de evaluación tenemos los siguientes modelos de evaluación:

### **2.1. Modelo de evaluación sin referencia a objetivos.**

Este Modelo representa una propuesta sutil de Scriven (1976) como reacción al esquematismo que supone la evaluación basada en objetivos previamente establecidos.

Scriven desplaza la evaluación desde los objetivos a las necesidades. Scriven introdujo las siguientes distinciones conceptuales:

- ❖ Distinción entre funciones y objetivos de la evaluación.- Los Objetivos de la evaluación, siempre permanecen invariables y rígidos. En cambio las funciones de la evaluación, pueden ser muchas y variadas.
- ❖ Distinción entre evaluación formativa y evaluación sumativa, la evaluación formativa, son aquellas normas de evaluación que contribuyen al perfeccionamiento de un programa curricular en desarrollo. En cambio la evaluación sumativa está orientada a comprobar la eficacia de los resultados de un Programa Curricular.

Dos preocupaciones han conducido a Scriven hasta su formulación del modelo sin referencia a objetivos (1976).

**En primer lugar,** el convencimiento de que los efectos secundarios producidos por un programa curricular pueden ser más relevantes que los efectos acordes con los objetivos previstos o formulados y por lo tanto deben ser objeto de evaluación y valoración.

**En segundo lugar,** la necesidad de evitar el sesgo del evaluador al percibir y enfocar sólo en función de los objetivos previstos por el programa. Por que no evalúa sólo intenciones sino fundamentalmente logros.

Las ventajas de este Modelo de Evaluación pueden ser estos:

- Es menos parametrado que la evaluación basado en objetivos.
- Más adaptable a los cambios repentinos y realidades diferentes.
- Más solvente a la hora de encontrar efectos secundarios.
- Más estimulantes profesionalmente, etc.

## **2.2. Modelo de evaluación basado en la crítica artística**

Propuesto por Elliot W. Eisner (1977), Este modelo, rompe radicalmente con los modelos convencionales. La evaluación Educativa, se asienta en una concepción de la enseñanza como arte y del profesor como artista.

El evaluador es una especie de experto en educación que investiga lo que observa tal y como en un medio cultural saturado de significados. Tal interpretación "Densa Descripción" depende de la comprensión del contexto, de los símbolos, reglas y tradiciones de los que participa cualquier persona, objeto, fenómeno o acontecimiento. Dice Eisner:

*"Toda indagación empírica se refiere a las cualidades. Incluso indagar en la más cuantitativa de las ciencias tiene como resultado estimaciones cualitativas (Eisner E. 1998, p.43)".*

Para Eisner pueden identificarse tres aspectos constitutivos:

***El primer aspecto es su carácter descriptivo.-*** Una descripción viva y detallada de la situación que contiene un enfoque fáctico y otro artístico. Si las artes visuales enseñan algo, es que ver es primordial para hacer. Ver, algo más que el mero mirar, esto es tan cierto e importante para comprender y mejorar la educación como para pintar un cuadro. Imaginar es generar imágenes; ver es experimentar cualidades, este modelo de evaluación trata de la percepción y descripción de cualidades.

***Un segundo aspecto es su carácter interpretativo.-*** Interpretar supone buscar significados, entender lo que ocurre mas allá de lo observable, inferir y detectar interacciones complejas y latentes. Al interpretar o al aplicar a la realidad: escolar las ideas y modelos teóricos se perfeccionan tanto la teoría como la práctica.

***El tercer aspecto.-*** Se refiere a la tarea de realizar juicios de valor acerca de los méritos educativos de lo que han sido descritos e interpretados. La evaluación implica valorar situacionalmente no con criterios estándar universales y definitivos, sino en función de las peculiaridades que singularizan y definen cada situación educativa concreta.

Un entrenamiento adecuado, una experiencia directa y una potente preparación teórica son necesarios para desarrollar satisfactoriamente este tipo de evaluación cualitativa. Para Eisner la objetividad pura es un imposible epistemológico.

### **2.3. Evaluación iluminativa**

Los aportes de Parlett y Hamilton que en 1972, en ocasión de la conferencia de Cambridge sobre modelos alternativos a la evaluación convencional, elaboraron un nuevo modelo de evaluación cualitativa que denominaron Evaluación Iluminativa. Sus características principales son:

- ❖ Se preocupan más de la descripción e interpretación que de la medida y la predicción.
- ❖ Se orientan más al análisis de los procesos, que al análisis de los productos.

- ❖ La evaluación se desarrolla bajo condiciones naturales o de campo y no bajo condiciones experimentales de tipo laboratorio.
- ❖ Los métodos principales de recogida de datos son la observación y la entrevista.

Los estudios sobre evaluación deben comprender una tendencia holística.

Dos son los componentes especialmente significativos para entender la Evaluación Iluminativa: El sistema de instrucción y el medio de aprendizaje (Parlett y Hamilton, 1972).

Un sistema de instrucción, es un conjunto de supuestos pedagógicos, un plan de estudios, un producto teórico, un modelo abstracto que al aplicar sufre importantes modificaciones en virtud del medio, los alumnos y el profesor.

El medio de aprendizaje, es el contexto material, psicológico y social dentro del cual el profesor y los alumnos trabajan. Estos dos conceptos, conducen a un tipo de evaluación cuyas particularidades pueden estudiarse agrupados en cuatro puntos:

1. **Definición de los Problemas a estudiar.-** El objetivo fundamental del estudio en la Evaluación Iluminativa es el análisis de los procesos de negociación que tiene lugar en el aula. Entre profesora y estudiantes.
2. **Metodología.-** Las estrategias son elaboradas en acuerdo con los participantes que emergen de los procesos de negociación, así mismo, de la práctica educativa y de los problemas que enfrentan docentes y alumnos en este proceso.
3. **Estructura conceptual subyacente.-** Los supuestos teóricos pueden reducirse a los siguientes:
  - ❖ La realidad de cada Aula y cada contexto es singular e irrepetible.
  - ❖ No existe una única realidad donde derive directamente una verdad objetiva.

- ❖ No puede comprenderse un sistema vivo y abierto si se considera aislado de su contexto más amplio.

4. **Valores implicados en la Evaluación Iluminativa.**- El evaluador asume una posición neutra e imparcial, tiene sus propias concepciones y debe explicitarlas. Su tarea es organizar las opciones, recoger datos, sugerencias; promover el contraste de pareceres, y la proliferación de iniciativas de análisis y de cambio.

El evaluador debe negociar su función con el resto de participantes o estudiantes del programa. Así consigue la confianza necesaria para recoger la información más comprometida, oculta y relevante. El conflicto entre el derecho a la intimidad y el derecho a conocer exige un alto grado de madurez y responsabilidad profesional en el evaluador.

En resumen pueden apreciarse cuatro líneas de orientaciones que la evaluación iluminativa debe respetar:

- ❖ El Evaluador no debe evaluar con modos y formas con los que el rechazaría ser evaluado.
- ❖ Debe comprender los diferentes puntos de vista sin manipular el proceso.
- ❖ El Derecho de las personas que informan, debe reconocerse en todo momento y deben tomar la oportunidad de expresarse sobre cuestiones que les conciernen.
- ❖ Los estudiantes que han sido evaluados, deben sentir que se han enriquecido al intervenir en la evaluación, que su pensamiento se ha movilizó y su comprensión desarrollado.



## **2.4. Evaluación Democrática**

L. Stenhouse, Mc Donald, J. Elliot y H. Simons, pueden considerarse como los principales proponentes de un modelo de evaluación que pretende desarrollar al máximo las posibilidades de los nuevos enfoques cualitativos.

La evaluación, no se propone solamente como una actividad valorativa, de medición y moralmente cognoscitiva. Su propósito fundamental es facilitar y promover el cambio. No un cambio aparente, circunstancial y superficial, sino una transformación real y sólida, mediante la modificación de componentes, creencias y paradigmas.

El concepto de "el profesor como investigador" y de la "autoevaluación", son el reflejo lógico de estas posiciones. Modificar la práctica educativa requiere perfeccionar los instrumentos subjetivos de percepción, análisis y toma de decisiones del proyecto y de los alumnos. Ello implica enfrentar cognoscitivamente con sus propias representaciones. Contrastar sus puntos de vista con las interpretaciones de los demás y con la realidad que los circunda, a favorecer el debate, la urgencia del pensamiento libre y autónomo y el recurso permanente de investigar y experimentar en su propia realidad socio cultural.

El evaluador ejerce una función de orientación de promoción una tarea neutral que favorece el diálogo, la búsqueda y el análisis, activar el pensamiento crítico, para comprender y valorar el funcionamiento real de la escuela desde los diferentes interpretaciones de sus participantes y provoca la iniciativa para reformular y reconducir su desarrollo.

La evaluación es en realidad una actividad de análisis y valoración pero no la expresión del juicio de expertos. El evaluador ofrece una abundante información y procedimientos de búsqueda y contrastación. Pero no impone sus pensamientos e ideas. El evaluador trabaja como un observador implicado, evocando, recogiendo y organizando la información, confrontando opiniones, ofreciendo alternativas.

La metodología cualitativa, el proceso de negociación y participación en la vida real del aula y la actividad democrática al representar los diversos intereses y puntos de vista que conviven en el ámbito escolar permiten el acceso cognoscitivo afectivo a regiones del comportamiento escolar normalmente ignorados y ocultos en la evaluación convencional.

El problema crítico de este tipo de evaluación, es afirmar que el evaluador debe permanecer neutral con respecto a los diversos grupos de participantes. ¿Pero es esto realmente así?, la neutralidad del evaluador sólo es posible en un medio políticamente democrático, donde exista a su vez un alto grado de igualdad económica y social. La igualdad de acceso a la información en una realidad desigual y jerarquizada, neutraliza al evaluador pero no neutraliza las relaciones de poder que existe en la realidad. Finalmente creemos que, los modelos cualitativos en evaluación, por su pluralidad, flexibilidad, profundidad y riqueza cultural, de una realidad compleja cambiante y particular, definido por la construcción e intercambio no sólo de comportamientos y conocimientos, sino principalmente de significados, intereses y sentimientos; nos proporcionarán el marco teórico científico necesarios para poder proyectar una evaluación con criterios más éticos y valederos y tratar de entender y evaluar a los alumnos como humanos, con problemas, necesidades, intereses, curiosidades, y realidades diferentes; más no como máquinas medibles con cuantificadores exactos e instrumentos "Estándares" a todas las realidades.

### **2.2.2 INSTRUMENTOS Y PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE**

Con los aportes de la pedagogía por procesos, la psicología cognitiva, la epistemología de las ciencias sociales, y en el contexto de las reformas educativas que se desarrollan en Latinoamérica y el mundo, hablamos actualmente de tres tipos de contenidos: conceptuales,

procedimentales y actitudinales. Pero es necesario para nuestro estudio diferenciarlos cada uno de ellos y poder tener claro el panorama y su relación con la evaluación y más específicamente con las técnicas e instrumentos de evaluación.

### **2.2.2.1 Contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales**

#### **1. Contenidos conceptuales.**

O Saber conceptual, muchos recordamos aun aquellas viejas listas de nombres, palabras, hechos o fechas a las que dedicábamos largas horas de estudio en nuestros años escolares. Algunas de estas listas han caído en el olvido no solo por la fragilidad de nuestra memoria, sino también por la paulatina actualización de los contenidos. De un tiempo a esta parte, el aprendizaje de hechos y datos se ha venido complementando, y a veces sustituyendo, por la presentación de conceptos de diversa complejidad que han formado, en muchos casos, la columna vertebral de los currículos vigentes.

El conocimiento en cualquier área, sea esta científica o cotidiana, requiere información. Muchas de estas consisten en datos o hechos. Poco o nada sabremos sobre el estado de la economía europea, si ignoramos el valor actual del dólar o el euro. Cada una de estas informaciones constituye un hecho o un dato. Como podemos ver lo que caracteriza al aprendizaje de hechos o datos es que estos deben recordarse o reconocerse de modo literal. Los datos son necesarios, pero deben ser interpretados en función de los propios marcos conceptuales.

Como han mostrado sugestivas investigaciones del psicólogo suizo Jean Piaget, los niños, a lo largo de su desarrollo cognitivo deben adquirir la mayor parte de las categorías y conceptos que nosotros utilizamos, sin darnos cuenta, para comprender y dar sentido a todo lo que nos rodea. Las características de nuestros conceptos cotidianos, los conceptos científicos – los que mayoritariamente son objeto de instrucción – añaden la pertenencia a sistemas conceptuales organizados. Un concepto científico no es un elemento aislado, si no que forma parte de

una jerarquía o red de conceptos. Una característica fundamental de los conceptos científicos es que está relacionado con otros conceptos, de modo tal que su significado proviene en gran medida de su relación con esos otros conceptos.

Para aprender un concepto es necesario por tanto, establecer, relaciones significativas con otros conceptos. Cuanto más entretejida sea la relación de conceptos que posee una persona, mayor será su capacidad para establecer relaciones significativas y por tanto para comprender los hechos propios de esa área. Cada disciplina científica se caracteriza por tener sistemas conceptuales y bases de datos propios. Cada materia tiene procedimientos que le son propios, lo más específico de las materias es su entramado conceptual. Los hechos y datos se aprenden de modo memorístico y se basan en una actitud pasiva hacia el aprendizaje, en cambio, la adquisición de conceptos se basa en el aprendizaje significativo que requiere una orientación más activa con respecto al propio aprendizaje, en la que el alumno ha de tener más autonomía en la definición de sus objetivos, sus actividades y sus fines.

### **La evaluación de contenidos conceptuales**

O de hechos y conceptos, todas las características diferenciales y específicas de los hechos y los conceptos como objeto de conocimiento deben traducirse finalmente en el contexto de una secuencia de actividades de enseñanza, en una evaluación específica y diferenciada para cada tipo de conocimiento.

El concepto de evaluación implícita, por oposición a la evaluación explícita tradicional, hace referencia precisamente a la conveniencia de usar con frecuencia sistemas de evaluación que se hallen integrados en las actividades cotidianas del aula y que por tanto, no sean percibidas por el alumno como actividades de evaluación; conviene recordar que la evaluación no debe reducirse únicamente a una medición del rendimiento de los alumnos, sino que debería proporcionar también información significativa y cualitativa sobre las dificultades de aprendizaje que se están produciendo. No se trataría tanto de calificar el rendimiento de los alumnos, sino de evaluar realmente qué ha sucedido en el aprendizaje.

Una buena evaluación debe proporcionar información, tanto al profesor como a los propios estudiantes.

## **2. Contenidos procedimentales.**

O saber procedimental, constituyen un conjunto de acciones que facilitan el logro de un fin propuesto. El estudiante será el actor principal en la realización de los procedimientos que demandan los contenidos, es decir, desarrollará su capacidad para “saber hacer”. En otras palabras contemplan el conocimiento de cómo ejecutar acciones interiorizadas. Estos contenidos abarcan habilidades intelectuales, motrices, destrezas, estrategias y procesos que impliquen una secuencia de acciones. Los procedimientos aparecen en forma secuencial y sistemática. Requieren de reiteración de acciones que llevan a los estudiantes a dominar la técnica o habilidad.

### **La evaluación de contenidos procedimentales**

Lo que interesa principalmente en el momento de la evaluación es cuestionarse como se va llegando a la meta, preguntarse por el camino que se sigue. Sólo si se está muy a lado del alumno y se le observa en sus actuaciones es cuando se puede comprobar realmente el grado de aprendizaje conseguido, el sentido del progreso o los obstáculos que se encuentran y la eficacia de la enseñanza. Por eso creemos que las principales técnicas de evaluación de los procedimientos, sea en la situación de evaluación inicial, formativa o sumativa, deberían ser aquellas que demandarán algún tipo de mediación por parte del profesor, que este tuviera que estar presente mientras se ejecuta el procedimiento, Por otro lado podemos mencionar algunas técnicas eficaces para evaluar los contenidos procedimentales, entre ellas tenemos: Los Mapas conceptuales, Las redes conceptuales, los epítomes, los mapas mentales, entre otras técnicas de evaluación.

## **3. Contenidos actitudinales**

O Saber Actitudinal, pueden definirse como una disposición de ánimo en relación con determinadas cosas, personas, ideas o fenómenos. Es una

tendencia a comportarse de manera constante y perseverante ante determinados hechos, situaciones, objetos o personas, como consecuencia de la valoración que hace cada quien de los fenómenos que lo afectan. Es también una manera de reaccionar o de situarse frente a los hechos, objetos, circunstancias y opiniones percibidas. Por ello las actitudes se manifiestan en sentido positivo, negativo o neutro, según el resultado de atracción, rechazo o indiferencia que los acontecimientos producen en el individuo. La actitud está condicionada por los valores que cada quien posee y puede ir cambiando a medida que tales valores evolucionan en su mente.

Valor, es la cualidad de los hechos, objetos y opiniones, que los hace susceptibles de ser apreciados. Los valores cambian según las épocas, necesidades, modas y apreciaciones culturales. Tienen un carácter subjetivo, sin embargo se concretan en las personas de manera relativa, pues las personas perciben los valores de distintas maneras. Los valores afectan a las personas, creando determinados tipos de conductas y orientando la cultura hacia determinadas características. Originan actitudes y se reflejan en las normas.

Normas, se definen como patrones de conductas aceptados por los miembros de un grupo social. Se trata de expectativas compartidas que especifican el comportamiento que se considera adecuado o inadecuado en distintas situaciones. (Barbera 1995). En cuanto a los contenidos actitudinales estos constituyen los valores, normas, creencias y actitudes conducentes al equilibrio personal y a la convivencia social. Como se pudo apreciar la actitud es considerada como una propiedad individual que define el comportamiento humano y se relaciona directamente con el ser, están relacionadas con la adquisición de conocimientos y con las experiencias que presenten modelos a partir de los cuales los estudiantes pueden reflexionar. El cambio de actitud irá apareciendo gradualmente en función de los contenidos, las experiencias significativas y la presencia de recursos didácticos y humanos que favorezcan la elaboración de nuevos conceptos.

### **La evaluación de contenidos actitudinales**

Las limitaciones de las escalas de actitud y de los cuestionarios como medida de las actitudes subjetivas han sido señaladas por numerosos autores. En primer lugar, estos métodos de medición de actitudes asumen que las actitudes subjetivas pueden ser medidas mediante una técnica cuantitativa. En segundo lugar, estos métodos presuponen que una misma pregunta o ítem tiene el mismo significado para todos los que responden.

No obstante y sin ánimo de una estricta rigurosidad científica, el profesor puede construir sus propias escalas de actitudes que le permitan estimar la situación inicial de la clase respecto de un determinado valor o actitud y los progresos que van alcanzando los alumnos.

En la construcción de escalas de actitud se han de tener en cuenta tres grandes grupos de criterios. El Primero, se refiere a la construcción de ítems o frases que sean accesibles y claros para todo el mundo. En segundo lugar, diseñados de modo que no inviten a respuestas sesgadas, en los que se conteste más con el criterio de la mayoría que con criterios propios. Por último no pueden olvidarse los criterios de carácter psicométrico: muestra representativa, fiabilidad, consistencia interna y validez. La preparación de una escala de actitud es tarea delicada y difícil. No todas las actitudes se reflejan claramente en el comportamiento, y el caso más claro es el autoconcepto o actitudes hacia uno mismo. Entre los principales instrumentos de evaluación de actitudes podemos mencionar: listas de cotejo, registro anecdótico, escalas de actitudes, escalas de diferencial semántico, escalas de apreciación, entre otros.

Es importante destacar que los tres tipos de contenidos tienen el mismo grado de importancia y deben abordarse en la acción docente de forma integrada. Los conceptos guardan una estrecha relación con las actitudes y a la inversa. Un concepto puede ser aprendido de formas muy diversas en función de las actitudes con que se relacionen. Los conceptos para ser adquiridos necesitan de un procedimiento. Los procedimientos facilitan el aprendizaje de los conceptos y favorecen el desarrollo de actitudes. Las actitudes a su vez facilitan la selección de los procedimientos adecuados.

(Maestres, 1994). Los tres tipos de contenidos mencionados guardan relación estrecha con los distintos tipos de capacidades.

Los contenidos conceptuales, se refieren al saber qué, conocer, se relacionan con las capacidades cognitivas – intelectuales (Procesos intelectuales de pensamiento a través de: Conocimiento, comprensión, análisis, síntesis, aplicación, evaluación, etc.).

Los contenidos procedimentales, se refieren al saber como, saber hacer, se relacionan con las capacidades psicomotrices, aunque no exactamente, pues tiene mayor relación con la forma como se elaboran los conocimientos, con la manera peculiar de construir e interiorizar los conocimientos en la mente de cada estudiante y de cada aprendiz, se dan a través de: Manipulación, Imitación, construcción, elaboración, etc.

Saber actitudinal, Se refiere a saber ser y saber convivir, Se relacionan con capacidades cognitivo – afectivas, a través de: Atención, interés, valoración, actitudes, creencias, sentimientos, motivaciones, interacción convivencial, organización de valores, etc.

#### **2.2.2.2. Técnicas e instrumentos de evaluación**

Según el Ministerio de Educación (2007, p. 38) La técnica de evaluación es un conjunto de acciones o procedimientos que conducen a la obtención de información relevante sobre el aprendizaje de los estudiantes. Mientras que el instrumento de evaluación es el soporte físico que se emplea para recoger información sobre los aprendizajes de los estudiantes. Todo instrumento provoca o estimula la presencia o manifestación de los aprendizajes que se pretende evaluar. Contiene un conjunto estructurado de ítemes los cuales posibilitan la obtención de la información deseada, según los indicadores formulados.

A continuación presentamos algunos instrumentos de evaluación:



## 1. Pruebas escritas:

### 1.1. Pruebas de desarrollo.

Son aquellas en las que se solicita, a través de preguntas, el desarrollo por escrito de un discurso que evidencie el desarrollo de determinadas capacidades. Pueden ser de respuesta libre u orientada. Generalmente se emplean cuando se desea evaluar la capacidad de análisis y síntesis, la organización de la información, la consistencia de los argumentos, la inferencia y el juicio crítico. Las pruebas de desarrollo son útiles, pues fomentan la exposición ordenada y clara de las ideas, el desarrollo del razonamiento y el pensamiento crítico, así como la discriminación de la información relevante y complementaria. (MINED, 2007, p. 52).

Dentro de ellas consideramos los siguientes:

- a. **Prueba de desarrollo temático**.- Es el tipo de prueba escrita en el cual el docente presenta al alumno un tema para que lo desarrolle, de acuerdo a ciertas orientaciones sobre las características que dicho desarrollo debe tener. Su finalidad principal es evaluar el grado de información y conocimientos que el alumno tiene sobre determinada cuestión, sin embargo también pueden evaluarse las habilidades y actitudes adquiridas por el alumno. Este método de evaluación nos brinda la oportunidad de comprobar como el alumno organiza sus conocimientos, como expresa sus opiniones, etc. Sin embargo la mayor dificultad se encuentra en la calificación. (MINED, 2004, p. 20)
- b. **El ejercicio interpretativo**.- Exige al alumno identificar relaciones, deducir la validez de las conclusiones propuestas, descubrir aplicaciones, etc. A partir de una serie de datos, gráficas, dibujos o tablas. El ejercicio interpretativo permite evaluar aquellos aprendizajes que hacen al alumno capaz de obtener conclusiones,

pensar soluciones originales, analizar la validez de conclusiones ya establecidas, etc. (MINED, 2004, p. 20)

- c. **Ensayo.-** El ensayo es una técnica de evaluación escrita, de respuesta libre en el cual el alumno desarrolla un tema (general o específico) durante un tiempo a veces superior al de una clase normal. El alumno organiza y expone el tema libremente, siguiendo algunos criterios mínimos de elaboración dados por el docente. (MINED, 2004, p. 21)
- d. **Examen a libro abierto.-** Una reciente variante de los exámenes es hacerlos «a libro abierto». Los estudiantes tienen permiso para llevar sus libros y sus apuntes a la sala de exámenes. A primera vista, un examen a libro abierto puede parecer que hace innecesaria la preparación. No es así. Puede resultar tentador, pero el examen a libro abierto requiere que el examinando conozca la materia tan bien o mejor que para un examen ortodoxo. Algunos consejos para desarrollar con éxito un examen a libro abierto:
- *“Cuando estudia para el examen escriba formulas que necesite en hojas separadas. Péguelas en paginas importantes del libro (tablas, por ejemplo) así no tendrá que perder tiempo buscándolas en el libro. Y también podría usar clip para marcar donde esta.)*
  - *Si usted planea usar sus notas, numérelas y escriba una tabla de contenidos.*
  - *Prepárese completamente para exámenes de libro abierto. Estos son por lo regular los más difíciles”. (Dave Ellis, 1985)*

## **1.2. Pruebas objetivas.-**

Son el tipo de pruebas escritas formadas por un conjunto de preguntas, que sólo admiten una respuesta correcta y cuya calificación es siempre uniforme y precisa para todos los estudiantes evaluados. En una propuesta curricular, cuyo propósito central es el

desarrollo de capacidades, se debe generar otras posibilidades de evaluación y no reducir su propuesta sólo a una evaluación repetitiva de conocimientos. (MINED, 2007, p. 54). Los más utilizados son:

- a) **De respuesta alternativa Falso Verdadero.**- O preguntas de doble alternativa, expresan una afirmación o aseveración respecto de la cual el alumno tiene dos posibilidades de respuesta, verdadera o falsa, correcta o incorrecta, si o no. Cada enunciado debe ser preciso, verdadero o falso, como para que los que dominan el contenido estén totalmente de acuerdo. (Pizano Chávez, G. 1999. p. 169)
- b) **De apareamiento.**- O correspondencia, Este tipo de pruebas exige al alumno establecer dos columnas paralelas, de tal manera que cada palabra, número o símbolo de cada una de ellas corresponda a una palabra, oración o frase de la otra columna. (MINED-2004)
- c) **De selección múltiple.**- Este tipo de pruebas o reactivos que plantean una pregunta, un problema o una aseveración inconclusa junto con una lista de soluciones entre las que sólo una es correcta. Presentan una variedad de aplicaciones, y se constituyen en una de los instrumentos de evaluación más ricos con que cuenta el maestro. (MINED 2004)
- d) **De ordenamiento.**- Es el tipo de reactivos que demandan al estudiante ordenar o secuenciar debidamente los datos, hechos o partes de un proceso presentados en sucesión desordenada. En general, este tipo de reactivos se puede emplear cuando se pretende evaluar: la capacidad de ubicar cronológicamente hechos históricos, La comprensión de la secuencia en determinados procesos, la capacidad de organizar mentalmente ciertos conocimientos. (MINED, 2007, p. 56)

## 2. Ejercicios prácticos

A continuación presentamos una definición dada por el Ministerio de Educación:

*“Es el conjunto de tareas o actividades que realizan los estudiantes como transferencia de lo aprendido a situaciones nuevas. Estos ejercicios se pueden realizar en las distintas áreas y son un complemento ideal para el desarrollo de las capacidades” (En guía de evaluación del aprendizaje, MINED. 2007, p. 47),*

Entre otros tenemos:

- a. **Mapas conceptuales**.- Es la organización y representación esquemática de una cantidad determinada de información. Todo mapa conceptual parte de una categoría o concepto central alrededor del cual se organizan 5, 10 o más conceptos que se relacionan entre sí. Cada uno de estos, a su vez, se puede convertir en concepto central, al que se le puede seguir agregando otros conceptos e ideas con los cuales se relacione. (MINED, 2007, p. 48).
- b. **Mapas mentales**.- Es una poderosa técnica gráfica que puede ser utilizada como estrategia de evaluación y enseñanza nos ofrece una llave maestra para acceder al potencial del cerebro. Se puede aplicar a todos los aspectos de la vida, mejora el aprendizaje y da claridad en el trabajo. Según Tony Buzan (1996:69) tiene cuatro características esenciales:

- “*El asunto motivo de atención cristaliza en una imagen central.*
- *Los principales temas del asunto irradian de la imagen central de forma ramificada.*
- L  
*as ramas comprenden una imagen o una palabra clave sobre una línea asociada.*
- *Las ramas forman una estructura nodal conectada.”*

### 3. Observación sistemática

Es una técnica que consiste en examinar atentamente un hecho, un objeto o aquello que es realizado por otro sujeto. En la práctica educativa, la observación es uno de los recursos más importantes con que cuenta el docente para evaluar y recoger información sobre las capacidades y actitudes de los estudiantes, ya sea de manera grupal o personal, dentro y fuera del aula. (MINED, 2007, P. 41). Presentamos algunos de los instrumentos propios de esta técnica.

- a) **Lista de cotejo.-** Son instrumentos diseñados para registrar información sobre la presencia o ausencia de una serie de características o atributos relevantes en la ejecución de una tarea (manejo del microscopio, uso de una herramienta, etc.) o en los productos presentados por los estudiantes (monografía, informe escrito, dibujos, etc.). El listado de las características que se desea observar debe elaborarse teniendo en cuenta los aprendizajes esperados. Consta de dos partes: la primera especifica la conducta a observar y la segunda consta de categorías que se toman como referentes para evaluar cada uno de los aspectos observados. (MINED, 2007, p. 41).
- b) **Registro anecdótico.-** Es un instrumento que nos permite recoger información sobre el comportamiento de los estudiantes durante el desarrollo de las sesiones de aprendizaje o en otras circunstancias que se presenten en la escuela. Este instrumento resulta útil como información cualitativa al momento de consolidar datos para emitir juicios de valor. Los datos recogidos pueden ayudar a encontrar las causas o las razones por las cuales un estudiante actúa en una forma determinada. (MINED, 2007, p. 42).
- c) **Escala de actitudes o Escala Lickert.-** Son instrumentos que permiten establecer estimaciones cualitativas sobre los comportamientos, puntos de vista o apreciaciones que realizan los

estudiantes. Las estimaciones se realizan entre dos polos opuestos, por ejemplo: Totalmente de acuerdo o totalmente en desacuerdo. Son instrumentos de autoinformación. El sujeto frente a un estímulo, debe expresar su reacción, debe contestar eligiendo entre una serie de posibilidades, aquella que mejor represente su disposición. (MINED, 2007, p. 43).

- d) **Escalas de diferencial semántico.-** Es un instrumento útil para evaluar la actitud de las personas frente a un reactivo que puede estar constituido por el enunciado de un hecho, un fenómeno, una situación o estado de cosas, un aspecto de la ciencia o un estímulo cualquiera, que se aplica mediante el empleo de dimensiones adjetivas, cuyos extremos son opuestos. (MINED, 2007, p. 44).

Asimismo de manera específica podemos señalar que entre los instrumentos de evaluación desde la perspectiva cualitativa, que buscan mejorar el proceso de aprendizaje a partir de conocer que esta sucediendo y que ha sucedido en el proceso educativo, y sin duda instrumentos que enriquecen el proceso educativo en general y la evaluación del aprendizaje en particular, además de comprender los significados del proceso para los alumnos, podemos citar los siguientes (ver anexos).

- Mi compromiso
- Ficha de metacognición
- Cuadro metacognitivo
- Registro anecdótico
- Lista de cotejo
- "yo pienso que"
- Modelo de evaluación de contexto
- Cuestionario de autoevaluación
- Cuestionario de coevaluación
- Cuestionario de interevaluación

## **Prácticas evaluativas en las aulas**

Las prácticas escolares en las aulas universitarias, se circunscriben a los diversos paradigmas o modelos tradicionales y contemporáneos, cada paradigma, subyace en las prácticas evaluativas de cada maestro y a continuación para la presente investigación nos interesa presentar las siguientes:

**a.- Paradigma o escuela tradicional.**- O Pedagogía tradicional, cuyos rasgos distintivos son: verticalismo, autoritarismo, verbalismo, intelectualismo (Pansza, M. 1993, p. 51). En cuanto al verticalismo y autoritarismo, quien tiene la mayor jerarquía es quien toma las decisiones. En cuanto al verbalismo, la exposición por parte del profesor substituye de manera sustantiva otro tipo de experiencias didácticas, convirtiendo así la ciencia en algo estático y al profesor en un mediador entre el alumno y el objeto de conocimiento. Y en cuanto al intelectualismo implica privilegiar la separación entre intelecto y afecto, pero aquí más nos referimos al intelectualismo como memorismo por el que los docentes en el momento de la evaluación solicitan a sus estudiantes respuestas al pie de la letra de lo dicho o avanzado por el profesor. Así como lo entiende el Ministerio de Educación en el Informe General de la Reforma de la Educación Peruana, que reproducimos a continuación:

*“Mucho se podría decirse acerca de los contenidos significativos en los diversas ramas y niveles de nuestra educación, del exagerado intelectualismo o memorismo que prevalece en la práctica didáctica, en el aprendizaje y la evaluación” (MINED, 1970, P. 20).*

**b.- Paradigma o Escuela Conductista.**- Surge a principios del siglo XX y sus principales representantes son: Thorndike, Pavlov y Watson. Su metáfora básica es la máquina, el modelo de interpretación científica, didáctica y humana es la máquina, en cuanto medible, observable y cuantificable, es posible la predicción completa. (Roman, M. y Diez, E., 1989, p. 33).

El profesor en el aula es como una máquina dotado de competencias aprendidas. Un buen método de enseñanza garantiza un buen aprendizaje. El alumno es un buen receptor de “conceptos y contenidos”. Un profesor competente crea, sin más alumnos competentes. La evaluación (como proceso sumativo de valoración) se centra en el producto y este debe ser evaluable, medible y cuantificable. El criterio de evaluación radica en los objetivos operativos, definidos como conductas observables, medibles y cuantificables.

El currículum es cerrado y obligatorio para todos. La administración educativa desarrolla un currículum, que las editoriales concretan en contenidos. Más aún es la propia administración educativa quien debe aprobar los libros de texto, “velar por el estricto cumplimiento del programa”, sin tomar en cuenta regiones naturales, estilos de aprendizaje, condición socio económica, cultura, etc. El programa y lo programado son lo más importante, y este es común y uniforme para todos.

El aprendizaje es algo externo al sujeto y que se deriva de la interacción mecánica con el medio. Una buena enseñanza lleva necesariamente a un buen aprendizaje.

Gimeno Sacristán (1982, p. 162) critica con dureza este modelo, por las siguientes razones:

- *“Considera al alumno como una máquina adaptativa.*
- *Insiste más en la pasividad humana en forma de asimilación, que en la actividad humana, en forma de elaboración.*
- *Se estimula el sometimiento y la homogeneización conforme a unos patrones de conducta.*
- *Refuerza una pedagogía centrada en los contenidos.*
- *Mantiene una visión reproductora de la educación.*
- *Ve la escuela como un elemento de reproducción y no de cambio”.*

Por su parte Elliot Eisner (1985, p. 52) también critica el paradigma conductual y los objetivos operativos, y manifiesta:

- *“Que la secuencia lógica proyectada no siempre coincide con la dinámica psicológica que se produce en el acto didáctico.*



- *La dinámica y complejidad del proceso instructivo produce resultados más numerosos que los predeterminados por los objetivos”.*

**c.- Paradigma o Escuela cognitiva.**- Ante la inoperancia en el aula del paradigma conductual, en la década de los setenta numerosos didactas y psicólogos que se dedicaron a la investigación y búsqueda de un paradigma alternativo. Desde el campo de la psicología podemos citar, el enorme avance de las teorías de la inteligencia, desde la perspectiva del procesamiento de información, que consideran la inteligencia capaz de procesar y estructurar la información. (Roman, M. y Diez, E., 1989, p. 38).

Desde el campo de la teoría del currículum aparece el reconceptualismo, cuyos principales representantes son: Mc Donald (1975), Greene (1977), Huebner (1985), Eisner (1982), Stenhouse (1984), entre otros. La obra de Gimeno y Pérez Gómez (1983), Teoría y práctica de la enseñanza recoge una importante información sobre la misma.

En este paradigma la metáfora básica es el organismo entendido como una totalidad. El ordenador como procesador de información es un recurso casi continuo. Es la mente la que dirige a la persona y no los estímulos externos. La inteligencia, la creatividad, el pensamiento reflexivo y crítico, son los temas constantes en este paradigma. (Roman, M. y Diez, E., 1989, p. 39).

El modelo de profesor es el profesor reflexivo y crítico. El análisis de los pensamientos del profesor es una manera de reflexión – acción – reflexión. Pérez Gómez, define este modelo así:

*“Pensamientos del profesor son el conjunto de procesos básicos que pasan por la mente del profesor cuando organiza, dirige y desarrolla su comportamiento preactivo e interactivo en la enseñanza”.* (Pérez Gómez, 1987, p. 205)

Los pensamientos del profesor no se producen en el vacío, sino que hacen referencia a un contexto psicológico y a un contexto ecológico.

El modelo curricular subyacente es el definido como currículum abierto y flexible. Se suele definir un currículum base y el profesor desde una

dimensión crítica creadora y contextualizada elabora el diseño curricular de centro y de aula. El modelo de enseñanza – aprendizaje estará centrado en los procesos del sujeto que aprende. Debe partir de las habilidades y estrategias básicas que el alumno domina y de los modelos conceptuales que posee.

El modelo de investigación subyacente será el mediacional centrado en el profesor y el alumno. La conducta en el aula y en la vida es una consecuencia de la cognición. La evaluación se centra en los procesos y en los resultados.

**d.- Paradigma o escuela crítica.**- Tal como ocurre en una escuela Crítica, en donde se promueve una reflexión colectiva entre maestros y alumnos sobre los problemas que los atañen.

*“Lo cual implica criticar radicalmente a la escuela (como institución educativa), sus métodos, sus relaciones, su ideología, etc. (Pansza, M. 1993, p. 57)”.*

En la institución escolar, el problema del poder propicia una toma de conciencia de que la escuela es un centro de contradicciones psicológicas, económicas y políticas. El análisis del poder lleva al docente al cuestionamiento de su propia autoridad y conduce a alguna forma de autogestión que se enfrenta al tradicional autoritarismo pedagógico. Como lo afirma Margarita Pansza en su libro Fundamentación de la Didáctica:

*“En dicha renovación , profesores y alumnos tendrán que asumir papeles diferentes a los que tradicionalmente han desempeñado, recuperar para ellos mismos el derecho a la palabra y a la reflexión sobre su actuar concreto, asumiendo el rol dialéctico de la contradicción y el conflicto siempre presentes en el acto educativo”*  
(Pansza, M. 1993, p. 59)

Esto implica que para la evaluación, se debe aceptar pareceres, opiniones, conceptos, reflexiones, críticas y análisis diferentes a los que la autoridad del programa, el libro o el profesor manifiestan. Implica un cambio de concepción de la educación y de la evaluación.

**e.- Paradigma o Escuela ecológico – contextual.**- Describe, partiendo de los estudios etnográficos, las demandas del entorno y las respuestas de los agentes, así como los modos múltiples de adaptación. Se subraya la interacción entre individuo y ambiente. El paradigma ecológico, según Hamilton (1983) se preocupa sobre todo de:

*“Atender a la interacción entre personas y su entorno. Asumir el proceso de enseñanza aprendizaje como un proceso interactivo continuo. Analizar el contexto del aula como influido por otros contextos y en permanente interdependencia. Tratar procesos no observables como pensamientos, actitudes y creencias o percepciones de los agentes del aula” (Hamilton, 1983. Citado por: Roman, M. y Diez, E., 1989, p. 41).*

El modelo de profesor que subyace es el técnico – crítico y el modelo de currículo es abierto y flexible. El profesor ante todo es gestor del aula, que potencia interacciones, crea expectativas y genera un clima de confianza. Su modelo de enseñanza – aprendizaje está centrado en la vida y el contexto. La evaluación que defiende este paradigma es sobre todo cualitativa y formativa. Las técnicas más representativas que utiliza para evaluar son la observación sistemática, las técnicas y cuestionarios, las escalas de observación y registros de observación, la entrevista entre otros.

### **2.2.3. CALIDAD DE FORMACIÓN PROFESIONAL.**

En el ámbito educativo existen múltiples definiciones de calidad, el análisis histórico evidencia que el término emerge en el ámbito educativo en la década del 60, cuando se asume la calidad como acceso de la mayoría al sistema educativo. Pero es al inicio de la década de los 90 que se le define con más precisión, como que la amplitud de la cobertura no es suficiente para determinar la calidad de la educación, sino que es necesario mejorar la calidad de los aprendizajes para obtener mejores logros en el pensamiento. Actualmente se le asigna un lugar especial en cuanto a la formación de recursos humanos para satisfacer las propias demandas y necesidades de cada sociedad particular. Se ve en ella un medio para la integración social.

Para mejorar los procesos productivos. En este escenario emergen, como elementos complementarios, los conceptos de calidad y equidad. Así se demanda al sistema el derecho a una educación de calidad para todos, que directamente pone sobre el tapete el problema de la masificación. Se reconoce que este fenómeno plantea problemas pedagógicos diferentes, que el docente debe estar preparado para ello. Dentro del problema de la calidad con equidad, se plantea también el problema de la diversidad como el respeto de las culturas tradicionales, por el género, la opción religiosa, por el talento, etc.

### **1. El nuevo concepto de Calidad.**

Conviene repetir que el nuevo concepto de calidad forma parte del paradigma social de las sociedades avanzadas, valga la redundancia. En él se consideran que los ciudadanos tienen capacidad de elegir en su vida personal y pública. Esto no es un obstáculo para entender que junto a esta filosofía de vida coexiste en culturas menos desarrolladas la creencia de que a las personas se les puede dejar que elijan “cosas” materiales, como la ropa y que crean que eligen otras cosas lo que deja claro que ciertos bienes, como la educación, que suponen la creación de la capacidad de elegir, no deben estar en disposición de ser elegidos. Para este pensamiento todavía altamente extendido la decisión debe quedar en manos del estado, es decir en manos de quien tiene el poder que elabora los currículos y metodologías obligatorios que lo hace en función de sus intereses.

Desde el siglo XVIII al XX la calidad está centrada en los productos y sus características, hasta el final de la primera mitad del siglo XX el concepto de calidad de la educación va perfilándose y ampliándose de manera que, junto al cumplimiento de los requisitos (los objetivos de aprendizaje), se añaden como parte de la calidad los materiales (estudiantes y recursos didácticos) y el proceso (metodología y actuación de los profesores). De forma paralela al control de calidad que se establece en las organizaciones industriales, los ministerios de educación de todos los países crean cuerpos de inspectores de enseñanza, se desarrollan pruebas objetivas y se crea una gran variedad de tipos de test. Además de los exámenes finales, se establecen las pruebas iniciales diagnósticas y los

exámenes trimestrales. A continuación se inicia el periodo de aseguramiento de la calidad y se introducen nuevos elementos en el concepto de calidad, como el diseño del programa, para cada grupo de alumnos, y las especificaciones del desarrollo, los contenidos u otros componentes. Las nuevas condiciones introducidas en el concepto de proceso suponen el reconocimiento de que no existe calidad en algo si no es adecuado para el uso. La educación piensa en la persona como centro individualizado del aprendizaje con sus propios estilos cognitivos, ritmos, maduración, etc. Y a partir de aquí se desarrolla la educación personalizada. En la década de los setenta comienza a difundirse el término de “calidad total”. El movimiento avanza en las empresas durante los años ochenta y algunos centros educativos se incorporan a él. A lo largo de los noventa se opera un cambio importante al dar entrada en la nueva visión a los “clientes” y a los “proveedores” y al establecer una cadena básica en la que ambas figuras aceptan papeles de provisión y recepción en función del rol desempeñado. La calidad ha dejado de estar centrada en los productos o servicios para poner especial énfasis en la satisfacción y el valor percibido por el cliente. El cambio es radical, por que la clave está en los que reciben los servicios, que son los que determinan si estos tienen o no calidad. Los profesionales gestionan la calidad pero esta se establece de “fuera a adentro”, no de “dentro a fuera” como antes.

Recurriendo a expertos latinoamericanos, presentamos algunos de los conceptos más relevantes:

Para Sergio Nilo La calidad es un concepto evaluativo en su esencia, y lo define como:

*“Aquella propiedad o conjunto de propiedades indirectas de una cosa que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que los restantes de su especie”. (S. Nilo:1984, p.51).*

Según Marcos Raúl Mejía, Resume y dice que el concepto de calidad debe estar relacionado con:

- Calidad de vida.

- Debe explicar la concepción de educación, de hombre y de sociedad desde la cual se construye.
- Con el sentido de la cultura propone que la calidad de la educación está determinada también por la búsqueda de la identidad cultural de los sectores populares y la escuela como coadyuvante para ello en un proceso que reconozca la heterogeneidad cultural de nuestro mestizaje.
- El rigor en el acercamiento al conocimiento, como contenido; en el conocimiento como método; en el conocimiento como realidad.
- El tipo de maestro que se requiere según el tipo de educación deseada.
- La posibilidad de la construcción de la sociedad civil.

Pedro Lafourcade manifiesta, la expresión calidad de la educación en el marco de los sistemas educativos, admite variedad de interpretaciones, según las concepciones que se sostenga sobre lo caracterizante de la condición humana; así, una educación de calidad puede significar la que posibilita el dominio de un saber desinteresado que se manifiesta en la adquisición de una cultura científica o literaria. El vocablo calidad de la educación es un criterio de comparación, es decir, de evaluación de la educación desde determinados valores que se le atribuyen a ella. Al evaluar la calidad de la educación se impone considerar la calidad de los fines, métodos, medios, contenidos acción docente y acción institucional. Según Pedro Demo:

*“La Calidad es de índole cultural más que tecnológica; artística más que productiva; lúdica más que eficiente; sabia más que científica. Se sostiene que en el campo de la educación no es cuestión de años de estudio, de títulos formales, de libros asimilados, sino una actitud humana que un analfabeto muy bien puede tener”. (P. Demo, 1988. Citado por: V. Edwards en el concepto de calidad, 1991, p. 60)*

El autor sostiene que “no se fabrica educación como se fabrica una escuela, esta viene siendo un producto, aquella un proceso...”. Por otro

lado sostiene que calidad es participación: a pesar de las dificultades obvias en el análisis de este tema, al autor le parece lógico concluir que el centro de la cuestión cualitativa es el fenómeno participativo, dado que la participación es el proceso histórico de conquista de la autopromoción. Solamente el hombre produce calidad. Los objetos naturales no poseen propiamente calidad por que se dan en la naturaleza. Y según Ernesto Schiefelbein:

*“Para elevar la eficiencia del sistema y evitar la repetición, se requería disponer de datos sobre: asistencia de alumnos y profesores durante el año escolar, conocer los lenguajes materno y la enseñanza, la disponibilidad de textos, la capacidad técnica de maestros y administradores para atacar oportunamente los problemas detectados. Estos serían los principales factores que parecen explicar en gran parte, que el alumno promedio tenga que asistir a clases durante un año y medio para completar cada grado, lo que indica una alta ineficiencia”. (E. Schiefelbein, 1988, p.63)*

Por su parte Oscar Soria en cambio dice: El profesor de calidad es el eje del cambio educativo, es el talón de Aquiles de los sistemas educativos. La calidad de una institución educativa depende de la calidad de su profesorado. De la calidad de la educación que se ofrezca en una sociedad dependerá la calidad global de la sociedad masiva. El alumno es el otro elemento del binomio que debe estar dispuesto a buscar metas de rendimiento cualitativamente superior. Por su parte Sonia Lavin de Arrive, sostiene la necesidad de replantearse el “que”, el “para que” y el “para quienes” de la educación con el objeto de avanzar en la construcción de un concepto de calidad;

*“La noción de calidad educativa presupone una concepción de realidad, una postura frente a las interrelaciones que se establecen entre la educación y el sistema social y que, en último término la noción que se adopte representa una opción política. Critica la tendencia actual de incorporar sumatoriamente aspectos “cuantitativos”; estos, si bien ayudan a obtener una visión de mayor riqueza de la realidad educacional, resulta necesariamente estrecha y parcial a partir de dos consideraciones: primero continúa predominando una concepción atomística de la realidad, que no asume el fenómeno educativo como una totalidad determinada*

*histórica y socialmente y segundo por que no confluyen con una finalidad centrada en el sujeto de la educación.*  
(S. Lavin, 1998, p. 69,70)

Por otro lado Reginaldo Zurita, nos dice: Cuando se habla de calidad de la educación, no se alude más que a un hecho claro; el modo de ser de la educación a su naturaleza, a sus aspectos cualitativos, a aquello que contribuye a definir su naturaleza, a lo que es, ni mejor ni peor, a aquello que no es susceptible de cuantificar. Todo intento de definir y caracterizar una educación de calidad, está fuertemente asociada a una comunidad dada, en un momento de su historia. Es al interior de ella donde debe gestar tal conceptualización. Existe acuerdo casi unánime que una educación de calidad entre otras, se caracteriza por ser culturalmente pertinente. Finalmente Juan Carlos Tedesco, señala que, aún reconociendo que el concepto de calidad de la educación es ambiguo y complejo, existen dos datos que avalan la hipótesis del impacto de la crisis sobre esta variable: el salario docente y la proporción del presupuesto educativo destinado a equipamiento, capacitación, infraestructura, libros de texto, etc. Se asocia la calidad de la educación fundamentalmente a la variable económica y su impacto tanto en el salario de los docentes como en su formación, perfeccionamiento y aspectos de infraestructura y materiales educativos.

Como podemos ver este concepto no es unívoco, sino por el contrario hay muchas acepciones sobre el. Siguiendo a Harnett y Naish, 1998, citados por Verástegui (1998, p. 64) quienes hacen un análisis histórico de los saberes educativos que han estructurado y estructuran la formación de docentes, según ellos, se pueden clasificar en tres grandes: disciplinas básicas, intermedias y aplicadas.

Las disciplinas básicas según estos autores son la filosofía, la antropología, la psicología, la historia, a pesar de ser básicas, cumplen un papel relativamente escaso en los estudios de evaluación.

Las disciplinas intermedias se derivan de las básicas y tienen una finalidad de completar o reemplazar a las básicas en cuanto se proyectan a la educación. Estos son por ejemplo, la filosofía de la educación, la psicología educativa, la antropología y sociología de la educación o historia de la educación. Estas disciplinas resultan dando un apoyo específico a la



educación, además de reivindicar su propia naturaleza dándole mayor significado y prestigio como disciplinas básicas. Esta es una tendencia de los contenidos hacia la calidad.

Las disciplinas aplicadas según los autores, son aquellos cuyo contenido es adecuadamente seleccionado y modificado a partir de las disciplinas básicas o intermedias, son prescriptivas y orientadas a la solución de problemas educativos específicos. Estas se convierten en teoría curricular, gestión educativa, manejo de aula, metodología de enseñanza, evaluación, etc. El problema de la formación de maestros en nuestra realidad es que estas tres dimensiones no han funcionado articuladamente.

El saber pedagógico organizado a través de currículo lleva necesariamente a considerar el análisis de los contenidos de estos saberes. Schulman, 1992, hace una aproximación a lo que el considera un núcleo fundamental que requiere un profesor para ser competente. Estos serían:

- Conocimiento de los contenidos (lo que debe enseñar)
- Conocimiento pedagógico general (los principios de la enseñanza, las estrategias de gestión y organización de clases).
- Conocimiento curricular de planes y programas (considerado como instrumento de trabajo)
- Conocimiento pedagógico de los contenidos (como organización especial del contenido y la pedagogía que subyace. Lo que difiere profesionalmente).
- Conocimiento de quienes tienen que aprender (características psicosociales).
- Conocimiento de contextos educacionales (el manejo de grupos en el salón de clases, gestión financiamiento y características de comunidades locales y culturales)
- Conocimiento de los fines y objetivos de la educación (los valores, la fundamentación histórica y filosófica)

En la organización de contenidos, desde la calidad de la educación es necesario plantear el futuro que deben enfrentar los profesionales en proceso de formación, para así anticiparse a las nuevas demandas que tendrá que satisfacer.

Se busca ahora que, a través de un proceso de descentralización, la institución educativa se convierta, según Abrile de Vollmer, 1994, en una estructura definida por las siguientes características:

- Un espacio de democratización y participación de la sociedad y un punto de contacto entre los sectores populares y el estado.
- Un estilo de gestión a nivel local diferente y flexible en su organización escolar.
- Un ámbito con capacidad de decisión para formular un proyecto educativo orientado a construir su propia identidad.
- Una experiencia que permite el desarrollo de capacidades para la gestión pedagógica, orientada a la calidad de los resultados pedagógicos.
- Un espacio de poder para organizar la oferta educativa y combinar el uso de recursos humanos, técnicos, físicos y financieros de acuerdo a las necesidades y oportunidades.
- Un ámbito para ejercer un desempeño institucional eficiente que rinda cuentas a su comunidad.
- Un espacio que para construir la democratización de las relaciones institucionales, logra consensos en la negociación y el control social y comunitario.
- Un espacio para desarrollar capacidades para la articulación organizada con las instancias regionales y nacionales.

Estas, consideramos, serán las demandas en el futuro próximo que el profesional de la educación ahora en proceso de formación, debe anticipar y recibir instrumentos para afrontarlas.

## 2.3 DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE TÉRMINOS

Las definiciones de los términos presentados a continuación se dan en el contexto del marco teórico planteado anteriormente.

### ❖ **Evaluación**

El concepto de evaluación alude básicamente a un proceso de valoración o enjuiciamiento del objeto de evaluación, e implica por un lado determinados parámetros y, de otro lado, los instrumentos mediante el cual recogemos información. Y esta valoración o enjuiciamiento sirve como base para la toma de decisiones.

### ❖ **Medición**

Medir es simplemente determinar el grado en el cual un individuo posee un determinado atributo, para lo cual se aplica algún tipo de índice numérico, por ejemplo se mide el grado de rendimiento académico de un alumno con una calificación en escala vigesimal de 16. La evaluación es un proceso en el que se interpreta cualitativamente el resultado de la medición, por ejemplo la calificación de 16 que midió el aprendizaje de un alumno se interpreta como "bueno".

### ❖ **Evaluación del rendimiento académico**

Es un proceso regulador que permite elaborar información acerca del aprendizaje y los factores que lo afectan. Esta información permite diagnosticar, comprender y valorar la experiencia educativa con el fin de tomar decisiones para mejorar el proceso y los resultados de la enseñanza - aprendizaje.

### ❖ **Instrumento de evaluación**

Dentro del proceso de evaluación los instrumentos, son elementos fundamentales, pues a través de ellos se recoge la información pertinente de los indicadores que se hayan considerado, para luego tomar las decisiones correspondientes. Los instrumentos de evaluación están considerados dentro del proceso, sistemático de la

evaluación pues son programados y se administran en forma intencional.

❖ **Evaluación cuantitativa**

Es un modelo de evaluación que tiene entre sus principales características las siguientes: excesivo énfasis en los productos o resultados de la enseñanza (sirve o no sirve), supone que los instrumentos y técnicas de recolección y análisis de datos, nos darán el verdadero y fiel reflejo de los progresos de los alumnos (Objetividad de la Evaluación) le interesa principalmente los resultados inmediatos y de corto plazo.

❖ **Evaluación cualitativa**

Es un modelo de evaluación que tiene entre sus principales características las siguientes: énfasis en valorar los procesos de pensamiento, más que solo los resultados del aprendizaje en términos de conductas, conocimientos y habilidades observables, medibles y cuantificables. La evaluación debe también responder a cuestiones no intencionadas los efectos secundarios y a largo plazo de la evaluación son tantos o más significativos que los inmediatos y planificados. Requiere de una metodología sensible a las diferencias, a los imprevistos, al cambio, y al progreso, a las manifestaciones observables y a los significados latentes no observables.

❖ **Evaluación democrática.**

L. Stenhouse, Mc Donald, J. Elliot, y H. Simons, pueden considerarse como los principales proponentes este modelo de evaluación que pretende desarrollar al máximo las posibilidades de los nuevos enfoques cualitativos. La evaluación, no se propone solamente como una actividad valorativa, de medición y moralmente cognoscitiva. Su propósito fundamental es facilitar y promover el cambio. No un cambio aparente, circunstancial y superficial, sino una transformación real, mediante la modificación de componentes, creencias y paradigmas.

#### ❖ **Evaluación iluminativa**

Es un modelo de evaluación cualitativa presentado por Parlett y Hamilton en ocasión de la conferencia de Cambridge (1972), sobre modelos alternativos de evaluación convencional, sus principales características son: Se preocupan más de la descripción e interpretación que de la medida y la predicción. Se orientan más al análisis de los procesos, que al análisis de los productos. La evaluación se desarrolla bajo condiciones naturales o de campo y no bajo condiciones experimentales de tipo laboratorio. Los métodos principales de recogida de datos son la observación y la entrevista. Los estudios sobre evaluación deben comprender una tendencia holística.

#### ❖ **Evaluación basado en la crítica artística**

Propuesto por Elliot W. Eisner (1977), Este modelo, rompe radicalmente con los modelos convencionales. La evaluación Educativa, se asienta en una concepción de la enseñanza como arte y del profesor como artista.

El evaluador es una especie de experto en educación que investiga lo que observa tal y como en un medio cultural saturado de significados. Tal interpretación "Densa Descripción" depende de la comprensión del contexto, de los símbolos, reglas y tradiciones de los que participa cualquier persona, objeto, fenómeno o acontecimiento. Dice Eisner: *"Toda indagación empírica se refiere a las cualidades. Incluso indagar en la más cuantitativa de las ciencias tiene como resultado estimaciones cualitativas (Eisner E. 1998, p. 43)"*. Un entrenamiento adecuado, una experiencia directa y una potente preparación teórica son necesarios para desarrollar satisfactoriamente este tipo de evaluación cualitativa.

#### ❖ **Evaluación sin referencia a objetivos**

Es una evaluación que valora no solamente los objetivos o metas previstos anticipadamente por un programa, sino también los efectos secundarios y de largo plazo que produce esta. Dos preocupaciones

han conducido a Scriven hasta su formulación de modelo sin referencia a objetivos (1976). En primer lugar, el convencimiento de que los efectos secundarios producidos por un programa curricular pueden ser más relevantes que los efectos acordes con los objetivos previstos o formulados y por lo tanto deben ser objeto de evaluación y valoración. En segundo lugar, la necesidad de evitar el sesgo del evaluador al percibir y enfocar sólo en función de los objetivos previstos por el programa. Por que no evalúa sólo intenciones sino fundamentalmente logros. Las ventajas de este Modelo de Evaluación pueden ser estos: Es menos parametrado que la evaluación basado en objetivos. Más adaptable a los cambios repentinos y realidades diferentes. Más solvente a la hora de encontrar efectos secundarios. Más estimulantes profesionalmente, etc.

❖ **Validez de un instrumento de evaluación**

Grado en que un instrumento sirve al propósito para el cual se va utilizar y nos ofrece la recomendación que requerimos. Nos dice "si mide lo que se quiere medir".

❖ **Confiabilidad de un instrumento de evaluación**

Grado de confianza que tenemos en la información que nos brinda el instrumento, si los resultados obtenidos de un individuo o grupo es el mismo en mediciones repetidas.

❖ **Instrumentos y prácticas cognitivas**

Para la presente investigación, como instrumentos y prácticas cognitivas, nos referimos a los instrumentos y prácticas que se enmarcan dentro del paradigma de la psicología cognitiva, pedagogía por procesos y la epistemología de las ciencias humanas.

## CAPITULO III: METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN

### 3.1. OPERACIONALIZACION DE VARIABLES

#### OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE N° 1

#### CONCEPCIONES SOBRE EVALUACIÓN DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS

| VARIABLE   | DIMENSIONES   | INDICADORES   | VALORES  | INST.. DE RECOLEC. DE DATOS.       |
|--|---|---|--|------------------------------------|
| CONCEPCIONES SOBRE EVALUACIÓN DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS | 1.CONCEPCION CUANTITATIVA                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- El único conocimiento valido es el que pasa por los sentidos y la experimentación.</li> <li>- El evaluador mide el éxito de los estudiantes de modo similar como un agricultor mide la eficacia de un fertilizante.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- De 1 a 5 puntos</li> <li>- De 1 a 5 puntos</li> </ul> | Encuesta (con Escala tipo Lickert) |
|  | 1.1. MODELO DE ANÁLISIS DE SISTEMAS                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>- La educación es un proceso tecnológico.</li> <li>- Los instrumentos dan el reflejo fiel del aprendizaje.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- De 1 a 5 puntos</li> <li>- De 1 a 5 puntos</li> </ul> | Encuesta (con Escala tipo Lickert) |
|  | 1.2. EVALUACIÓN COMO SINÓNIMO DE MEDICIÓN                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- La evaluación es sinónimo de medición</li> <li>- La aplicación de instrumentos válidos y confiables, hacen una medición justa y deben servir para aprobar y desaprobar estudiantes</li> </ul>                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- De 1 a 5 puntos</li> <li>- De 1 a 5 puntos</li> </ul> | Encuesta (con Escala tipo Lickert) |
|  | 1.3. EVALUACION COMO CONGRUENCIA ENTRE OBJETIVOS Y LOGROS     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- La evaluación sólo busca el logro de adjetivos pre establecidos.</li> <li>- Lo único que importa es alcanzar objetivos y metas.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- De 1 a 5 puntos</li> <li>- De 1 a 5 puntos</li> </ul> | Encuesta (con Escala tipo Lickert) |
|  | 1.4. EVALUACION COMO USO DE INFORMACIÓN PARA TOMAR DECISIONES | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluar es recoger información, emitir juicios de valor para tomar decisiones.</li> <li>- La finalidad primordial de la evaluación es retroalimentar a los participantes con carencias.</li> </ul>                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- De 1 a 5 puntos</li> <li>- De 1 a 5 puntos</li> </ul> | Encuesta (con Escala tipo Lickert) |
|  | 2. CONCEPCION CUALITATIVA                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ni la educación ni la evaluación pueden considerarse como procesos tecnológicos, desligado de la esfera de los valores.</li> <li>- Valora proceso de pensamiento, análisis comprensión y solución de problemas.</li> </ul>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- De 5 a 1 puntos</li> <li>- De 5 a 1 puntos</li> </ul> | Encuesta (con Escala tipo Lickert) |
|  | 2.1 MODELO DE EVALUACION SIN REFERENCIA A OBJETIVOS           | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Valora los resultados no previstos.</li> <li>- Valora resultados de largo plazo.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- De 5 a 1 puntos</li> <li>- De 5 a 1 puntos</li> </ul> | Encuesta (con Escala tipo Lickert) |
|  | 2.2. MODELO BASADO EN LA CRITICA ARTÍSTICA                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- La objetividad pura es un imposible epistemológico.</li> <li>- La objetividad es siempre relativa.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- De 5 a 1 puntos</li> <li>- De 5 a 1 puntos</li> </ul> | Encuesta (con Escala tipo Lickert) |
|  | 2.3. MODELO DE EVALUACIÓN ILUMINATIVA                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Toma en cuenta el contexto.</li> <li>- Rastrea dificultades y esfuerzos de los estudiantes.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- De 5 a 1 puntos</li> <li>- De 5 a 1 puntos</li> </ul> | Encuesta (con Escala tipo Lickert) |
|  | 2.4. MODELO DE EVALUACIÓN DEMOCRÁTICA                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudiantes evalúan a sus profesores.</li> <li>- Los estudiantes se evalúan a si mismos.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- De 5 a 1 puntos</li> <li>- De 5 a 1 puntos</li> </ul> | Encuesta (con Escala tipo Lickert) |

**OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE 2.**  
**USO DE INSTRUMENTOS Y PRÁCTICAS EVALUATIVAS.**

| VARIABLE                                     | DIMENSIONES                    | INDICADORES   | VALORES  | INSTRUMENTOS RECOLECCIÓN DE DATOS  |
|--|--------------------------------|---|--|------------------------------------|
| Uso de Instrumentos y prácticas evaluativas. | Pruebas de desarrollo          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Usa pruebas de de desarrollo temático</li> <li>- Utiliza ejercicios interpretativos de análisis y reflexión</li> <li>- Usa ensayos como forma de evaluación</li> <li>- Practica el examen a libro abierto</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- De 5 a 1 puntos</li> <li>- De 5 a 1 puntos</li> <li>- De 5 a 1 puntos</li> <li>- De 5 a 1 puntos</li> </ul>   | Encuesta (con Escala tipo Lickert) |
|  | Pruebas objetivas              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliza la prueba de respuesta (F) (V)</li> <li>- Practica el examen de correspondencia o Apareamiento</li> <li>- Usa pruebas de selección múltiple</li> <li>- Emplea el examen de ordenamiento</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- De 1 a 5 puntos</li> <li>- De 1 a 5 puntos</li> <li>- De 1 a 5 puntos</li> <li>- De 1 a 5 puntos</li> </ul>   | Encuesta (con Escala tipo Lickert) |
|  | Ejercicios prácticos           | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliza mapas conceptuales.</li> <li>- Emplea mapas mentales</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- De 5 a 1 puntos</li> <li>- De 5 a 1 puntos</li> </ul>   | Encuesta (con Escala tipo Lickert) |
|  | Observación sistemática        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Usa listas de cotejo</li> <li>- Maneja y emplea registro anecdótico</li> <li>- Utiliza escalas de actitud</li> <li>- Emplea escalas de diferencia semántico</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- De 5 a 1 puntos</li> <li>- De 5 a 1 puntos</li> <li>- De 5 a 1 puntos</li> <li>- De 5 a 1 puntos</li> </ul>   | Encuesta (con Escala tipo Lickert) |
|  | Prácticas evaluativas en clase | <ul style="list-style-type: none"> <li>- La prueba que aplica es netamente cuantitativa</li> <li>- La prueba que aplica es netamente cualitativa</li> <li>- Las pruebas están basados en el conductismo</li> <li>- Las pruebas están basados en el constructivismo</li> <li>- Solicita respuestas al pie de la letra</li> <li>- Aprueba opiniones diferentes a lo avanzado</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- De 1 a 5 puntos</li> <li>- De 5 a 1 puntos</li> <li>- De 1 a 5 puntos</li> <li>- De 5 a 1 puntos</li> <li>- De 1 a 5 puntos</li> <li>- De 5 a 1 puntos</li> </ul> | Encuesta (con Escala tipo Lickert) |



### OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE 3

#### CALIDAD DE FORMACION ACADEMICO - PROFESIONAL DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

| VARIABLE   | DIMENSIONES                            | INDICADORES   | VALORES   | INSTRUMENTOS RECOLECCIÓN DE DATOS  |
|--|--|---|-----------|------------------------------------|
| CALIDAD DE FORMACION ACADEMICO - PROFESIONAL DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS | FUNDAMENTOS FILOSOFICOS EPISTEMOLOGICO | - Filosofía de la Educación   | 10 PUNTOS | Prueba de Suficiencia Profesional  |
|  | FUNDAMENTOS CIENTIFICOS                | - Psicología del aprendizaje<br>- Psicología del desarrollo<br>- Historia de la Educación                     | 12 PUNTOS | Prueba de Suficiencia Profesional  |
|  | INVESTIGACION                          | - Métodos y Técnicas de Investigación   | 10 PUNTOS | Prueba de Suficiencia Profesional  |
|  | TECNOLOGÍAS SUSTANTIVAS                | - Organización Curricular<br>- Medios y Materiales<br>- Estrategias metodológicas - Didáctica<br>- Evaluación | 18 PUNTOS | Prueba de Suficiencia Profesional. |

### **3.2. TIPIFICACIÓN DE LA INVESTIGACION.**

Tipo de investigación.- El estudio es de carácter descriptivo-explicativo, siendo descriptivo porque se van a describir y caracterizar las concepciones e instrumentos de evaluación en la calidad de formación de estudiantes, así mismo es explicativo ya que se busca establecer la relación de causa – efecto entre variables partiendo del supuesto de que se vienen dando modificaciones en los sistemas de evaluación del rendimiento académico, cuyos resultados son generados por los alumnos de las Facultades de Educación de la UNSA y la UNA.

De diseño correlacional, con un análisis de influencia de Var (X) independiente sobre Var (Y) dependiente, analizando los indicadores de manera vertical, determinaremos el grado de relación entre las variables, identificando los factores y las características que contribuyen a la situación dada, considerando que los efectos de las variables independientes ya se dieron.

### **3.3 ESTRATEGIA PARA LA PRUEBA DE HIPÓTESIS**

En la contrastación de la hipótesis general, se realizó la prueba de correlación de Pearson al 1% y 5% de significancia estadística (entre Concepciones de evaluación / Uso de instrumentos y practicas evaluativas / Prueba de suficiencia profesional).

En cuanto a la Hipótesis específica 1, se ha desarrollado la prueba chi - cuadrado ( $X^2$ ), (entre Concepciones cualitativas en evaluación / Prueba de suficiencia profesional), al 5% de significancia.

Para la hipótesis específica 2, se ha desarrollado la prueba chi - cuadrado ( $X^2$ ), (entre Instrumentos y prácticas cognitivas de evaluación / Prueba de suficiencia profesional), al 5% de significancia.

Por último, para la hipótesis específica 3, se ha desarrollado una prueba comparativa de diferencia de medias Análisis de Varianza (ANOVA), para determinar la Influencia de las concepciones e instrumentos de evaluación

en la formación académico profesional de la UNSA respecto a la UNA, encontrándose la diferencia entre estas al 5% de significancia.

### 3.4 POBLACIÓN Y MUESTRA

La población está conformada por los alumnos y docentes de las Facultades de Educación de la UNSA y la UNA.

Se decidió como tamaño de la muestra, trabajar con toda la población de alumnos y docentes, sin embargo debido a la ausencia de estudiantes a sus respectivas aulas, ya que la asistencia es muy irregular, se ha trabajado solamente con el 60 % del total de la población; así mismo en caso de profesores, muchos cumplen labores administrativas, otros se encuentran con licencia por estudios, años sabáticos, etc. Por lo que también hemos decidido trabajar con el 60 % del total de la población de docentes.

#### 3.4.1 Población de estudio

La población objetivo está conformada por los alumnos y docentes de las Facultades de Educación de la UNSA y UNA.

Para nuestra investigación se consideran como población de estudio los alumnos del último semestre de estudios 2009 - I de la Facultad de Educación de las especialidades de Lenguaje y Literatura, Matemáticas, Ciencias Sociales y Biología y Química, todas ellas pertenecientes al nivel de educación secundaria de ambas universidades consideradas en el estudio. Además se tiene en cuenta a los profesores de esa facultad de ambas universidades.

**Cuadro Nº 1: La población de alumnos y profesores**

| Universidades | UNSA | UNA | Total |
|---------------|------|-----|-------|
| Alumnos       | 145  | 162 | 307   |
| Profesores    | 40   | 62  | 102   |

**FUENTE:** Oficina de Estadística e Informática, Facultad Educación UNSA Arequipa y Dirección del Departamento de Educación Secundaria, Facultad Educación UNA Puno.

### 3.4.2 Muestra de estudio

La muestra de estudio de los estudiantes y profesores que en esta oportunidad se considera, es del 60 % del total de la población, según E. Mejía, en Técnicas e instrumentos de investigación, manifiesta:

*“No existe un criterio definido acerca del tamaño recomendable que debe tener la muestra. La experiencia del investigador, los recursos que dispone o las facilidades técnicas que se le presentan, serán los determinantes para fijar el tamaño de la muestra...Al realizar investigaciones no siempre se debe emplear la técnica del muestreo. Sólo debe emplearse en casos necesarios, es decir cuando el número de los elementos de la población, definida por el investigador, sea mayor de 500 elementos” (E. Mejía: 2005, p.99, 103)*

En tal virtud, y en vista de que nuestra población de estudio, no sobrepasa de los 500, la muestra con la que hemos trabajado es del 60%, en vista de la reducida cantidad de profesores que pertenecen a la facultad de educación de ambas universidades, y al mismo tiempo debido a la regular cantidad de estudiantes que cursan el X semestre 2009 – I.

Era ideal trabajar con toda la población de profesores y alumnos, esto no fue posible por la labor administrativa, licencia por estudios, por salud, y otras circunstancias inherentes a cada profesional, lo que impidió trabajar con toda la población de profesores, lo mismo con los estudiantes, muchos de ellos vienen cumpliendo prácticas pre profesionales y en algunos casos existe ausentismo en su asistencia, motivo por el que hemos decidido trabajar solamente con el 60 % de la población de profesores y estudiantes, como muestra de nuestro estudio, que lo presentamos en el cuadro N° 2.

**Cuadro N° 2: La muestra de alumnos y profesores**

| Universidades | UNSA | UNA | Total |
|---------------|------|-----|-------|
| Alumnos       | 87   | 97  | 184   |

|            |    |    |    |
|------------|----|----|----|
| Profesores | 24 | 37 | 61 |
|------------|----|----|----|

**FUENTE:** Oficina de Estadística e Informática, Facultad Educación UNSA Arequipa y Dirección del Departamento de Educación Secundaria, Facultad Educación UNA Puno.

### **3.5. INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS**

La información se acopiará aplicando encuestas, test, Pruebas de Suficiencia Profesional, entrevistas, fichas de observación, entre otros instrumentos a profesores y estudiantes seleccionados previamente como parte de la muestra del estudio.

#### **3.5.1. Tratamiento y análisis estadístico de datos**

Se procesó la información recolectada, utilizando una computadora y el paquete estadístico SPSS que permitió obtener los estadígrafos necesarios para la presentación e interpretación de los resultados. Además del análisis utilizando la estadística descriptiva (media, mediana, desviación estándar), así como el análisis frecuencial, se utilizó el chi cuadrado de la estadística inferencial, con el propósito de encontrar asociación o relaciones entre variables cualitativas involucradas en el estudio, y como estrategia para contrastar las hipótesis planteadas. Así mismo se utilizó la correlación de Pearson y el análisis de varianza.

## CAPITULO IV: TRABAJO DE CAMPO Y PROCESO DE CONTRASTE DE LA HIPÓTESIS

### 4.1. PRESENTACIÓN, ANALISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

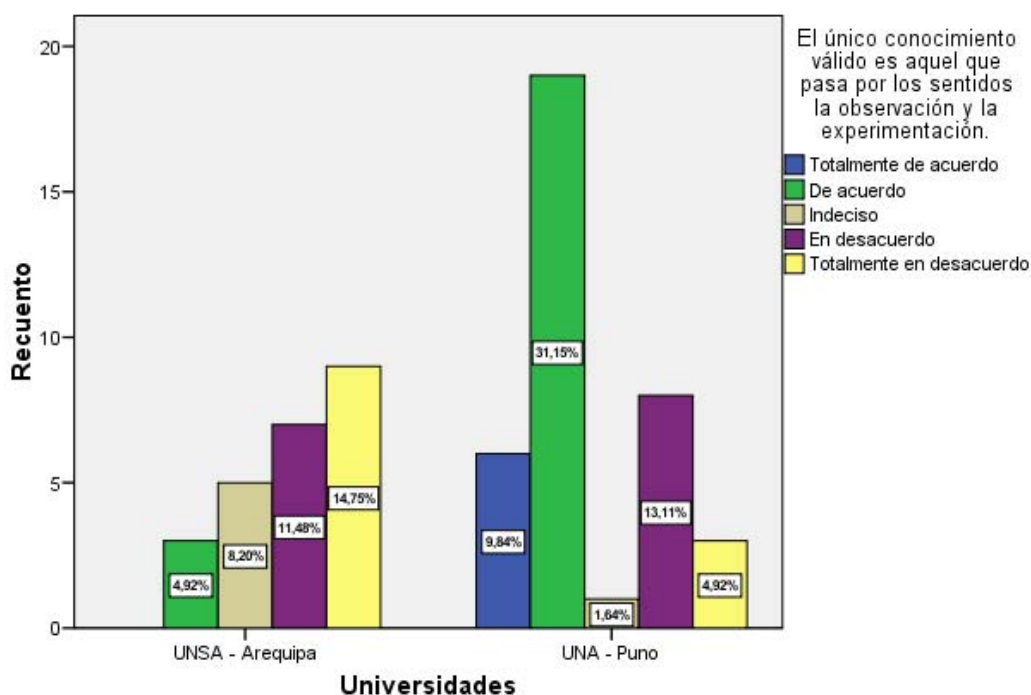
#### 4.1.1. PRESENTACION DE RESULTADOS DE LA ENCUESTA: SOBRE CONCEPCIONES EN EVALUACION.

**CUADRO Nº 1: El único conocimiento válido es aquel que pasa por los sentidos la observación y la experimentación.**

Recuento

|               |                 | El único conocimiento válido es aquel que pasa por los sentidos la observación y la experimentación. |            |          |               |                          | Total |
|---------------|-----------------|--|------------|----------|---------------|--------------------------|-------|
|               |                 | Totalmente de acuerdo  | De acuerdo | Indeciso | En desacuerdo | Totalmente en desacuerdo |       |
| Universidades | UNSA – Arequipa | 0  | 3          | 5        | 7             | 9                        | 24    |
|               | UNA - Puno      | 6  | 19         | 1        | 8             | 3                        | 37    |
| Total         |                 | 6  | 22         | 6        | 15            | 12                       | 61    |

**Gráfico de barras**



En relación al único conocimiento válido es aquel que pasa por los sentidos la observación y la experimentación, según vemos en la grafica la mayor frecuencia se presenta en la población de la UNA de Puno en la categoría De acuerdo con un índice de 31.19%, en tanto que para la UNSA de

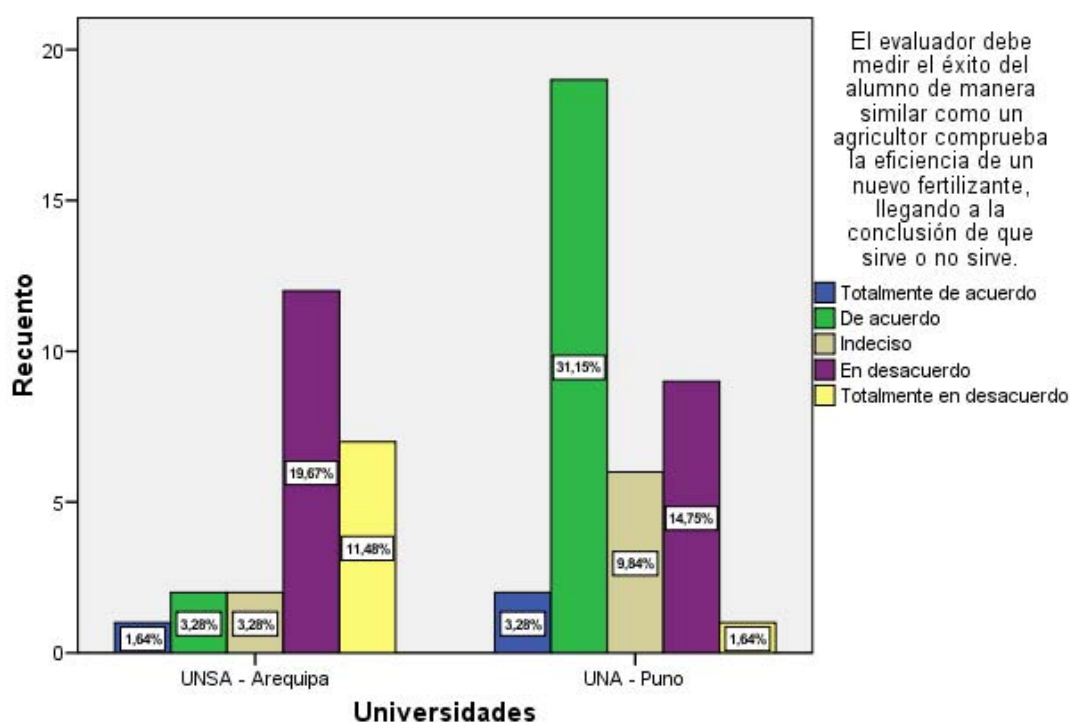
Arequipa, la mayor frecuencia se presenta en la categoría Totalmente en desacuerdo con un índice de 14.75% siendo esta opuesto al caso de la UNA.

**CUADRO 2: El evaluador debe medir el éxito del alumno de manera similar como un agricultor comprueba la eficiencia de un nuevo fertilizante, llegando a la conclusión de que sirve o no sirve.**

Recuento

|               |                 | El evaluador debe medir el éxito del alumno de manera similar como un agricultor comprueba la eficiencia de un nuevo fertilizante, llegando a la conclusión de que sirve o no sirve. |            |          |               |                          | Total |
|---------------|-----------------|--|------------|----------|---------------|--------------------------|-------|
|               |                 | Totalmente de acuerdo  | De acuerdo | Indeciso | En desacuerdo | Totalmente en desacuerdo |       |
| Universidades | UNSA - Arequipa | 1  | 2          | 2        | 12            | 7                        | 24    |
|               | UNA - Puno      | 2  | 19         | 6        | 9             | 1                        | 37    |
| Total         |                 | 3  | 21         | 8        | 21            | 8                        | 61    |

**Gráfico de barras**



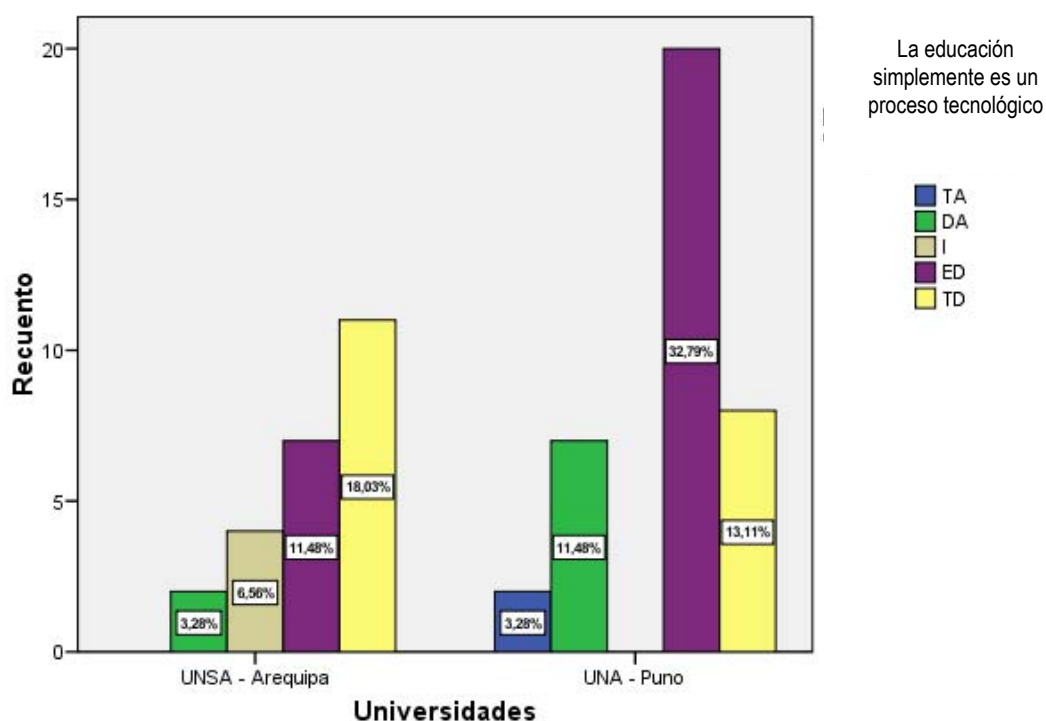
En relación al indicador el evaluador debe medir el éxito del alumno de manera similar como un agricultor comprueba la eficiencia de un nuevo fertilizante, llegando a la conclusión de que sirve o no sirve, vemos que en el caso de la UNA Puno, la mayor frecuencia se ubica en la categoría De acuerdo con un índice de 31.15%, en tanto que para la UNSA de Arequipa, el mayor el índice se sitúa en la categoría En desacuerdo con un índice de 19.67%.



**CUADRO 3: La educación simplemente es un proceso tecnológico.**

| Recuento      |                 | La educación simplemente es un proceso tecnológico. |    |   |    |    | Total |
|---------------|-----------------|---|----|---|----|----|-------|
|               |                 | TA  | DA | I | ED | TD |       |
| Universidades | UNSA – Arequipa | 0   | 2  | 4 | 7  | 11 | 24    |
|               | UNA – Puno      | 2   | 7  | 0 | 20 | 8  | 37    |
| Total         |                 | 2   | 9  | 4 | 27 | 19 | 61    |

**Gráfico de barras**

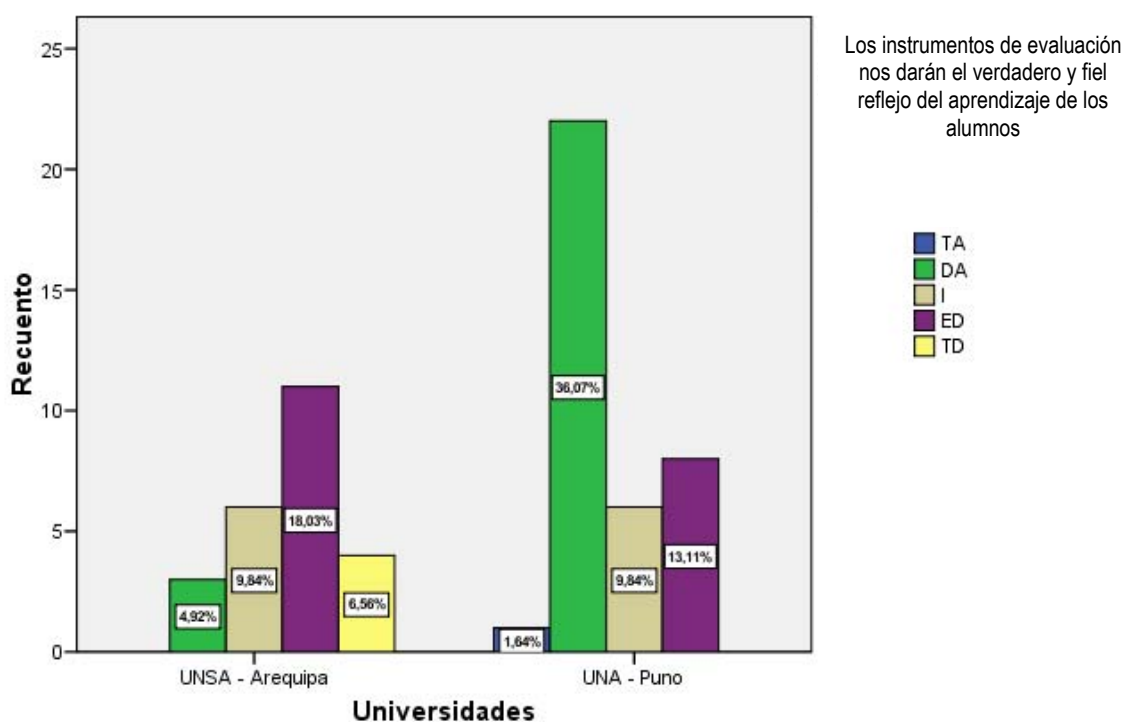


En relación al indicador, La educación simplemente es un proceso tecnológico, como vemos, en la grafica, en la población de la UNA de Puno, el mayor índice de frecuencia se ubica en la categoría En Desacuerdo, con un 32.79%, mientras que el mayor índice de frecuencia para la población de la UNSA de Arequipa, se presenta en la categoría Totalmente en desacuerdo con un 18.03%

**CUADRO 4: Los instrumentos de evaluación nos darán el verdadero y fiel reflejo del aprendizaje de los alumnos.**

| Recuento      |                 | Los instrumentos de evaluación nos darán el verdadero y fiel reflejo del aprendizaje de los alumnos. |    |    |    |    | Total |
|---------------|-----------------|--|----|----|----|----|-------|
|               |                 | TA   | DA | I  | ED | TD |       |
| Universidades | UNSA – Arequipa | 0  | 3  | 6  | 11 | 4  | 24    |
|               | UNA – Puno      | 1  | 22 | 6  | 8  | 0  | 37    |
| Total         |                 | 1  | 25 | 12 | 19 | 4  | 61    |

**Gráfico de barras**



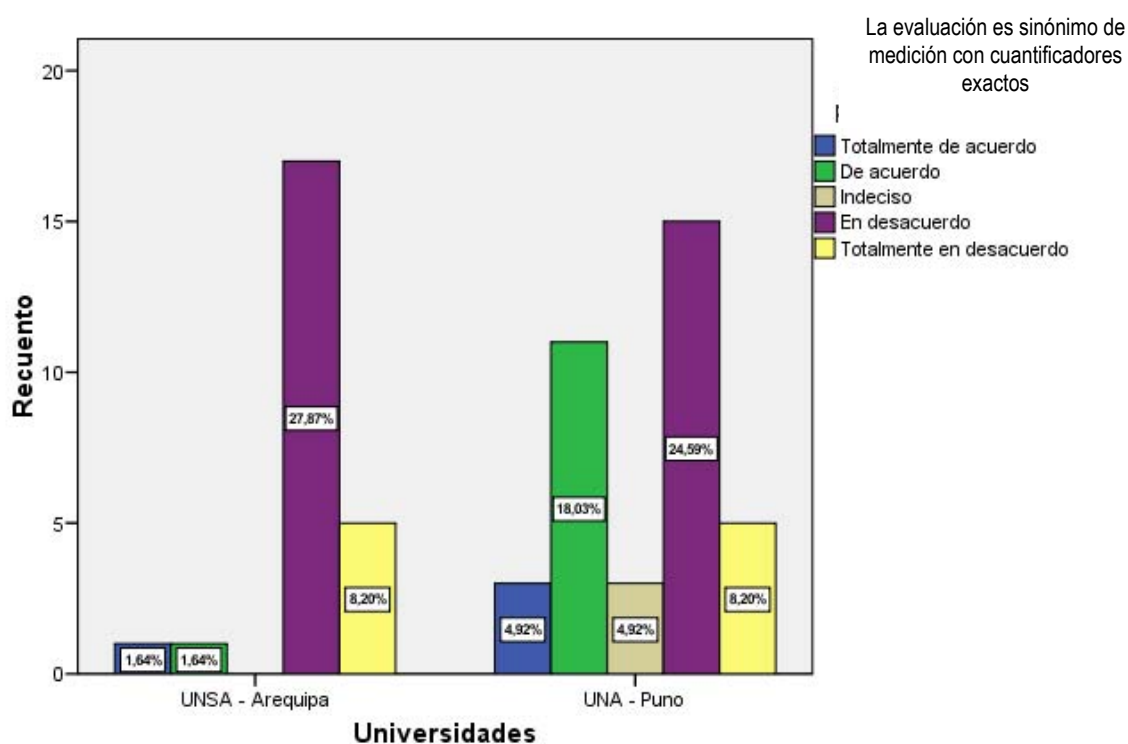
En cuanto al indicador que dice Los instrumentos de evaluación nos darán el verdadero y fiel reflejo del aprendizaje de los alumnos, como podemos apreciar, la mayor frecuencia se ve en la categoría De acuerdo con un índice del 36.07 % para la población para la población de la UNA Puno, en tanto que para la población de la UNSA Arequipa, el mayor índice de frecuencia se vé en la categoría En desacuerdo con un índice de 18.03%.

## CUADRO 5: La evaluación es sinónimo de medición con cuantificadores exactos

Reuento

|               |                 | La evaluación es sinónimo de medición con cuantificadores exactos |            |          |               |                          | Total |
|---------------|-----------------|---|------------|----------|---------------|--------------------------|-------|
|               |                 | Totalmente de acuerdo   | De acuerdo | Indeciso | En desacuerdo | Totalmente en desacuerdo |       |
| Universidades | UNSA - Arequipa | 1   | 1          | 0        | 17            | 5                        | 24    |
|               | UNA - Puno      | 3   | 11         | 3        | 15            | 5                        | 37    |
| Total         |                 | 4   | 12         | 3        | 32            | 10                       | 61    |

Gráfico de barras

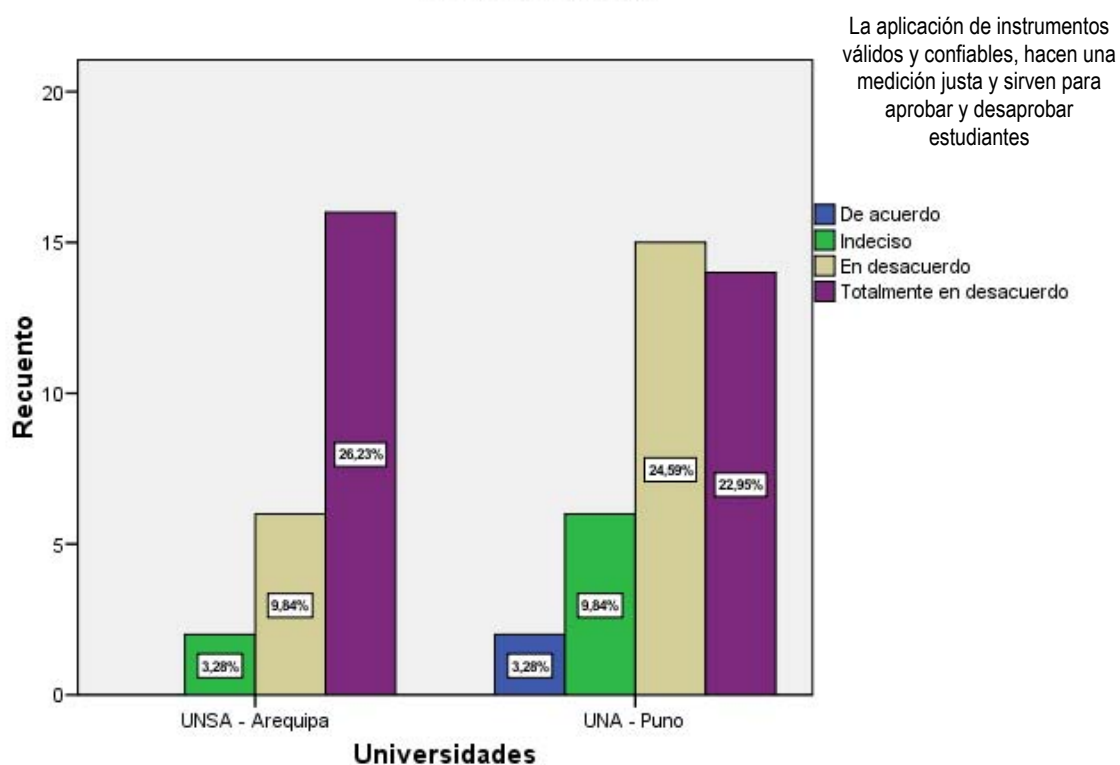


En lo que respecta al indicador de que La evaluación es sinónimo de medición con cuantificadores exactos, según vemos el mayor índice de frecuencia 27.87% se sitúa en la categoría en Desacuerdo de la UNSA de Arequipa, a diferencia de la UNA de Puno con un índice de 24.59% para la misma categoría.

**CUADRO 6: La aplicación de instrumentos válidos y confiables, hacen una medición justa y sirven para aprobar y desaprobado estudiantes**

| Recuento      |               |   | La aplicación de instrumentos válidos y confiables, hacen una medición justa y sirven para aprobar y desaprobado estudiantes |          |               |                          | Total |
|---------------|---------------|---|--|----------|---------------|--------------------------|-------|
|               |               |   | De acuerdo   | Indeciso | En desacuerdo | Totalmente en desacuerdo |       |
| Universidades | UNSA Arequipa | – | 0  | 2        | 6             | 16                       | 24    |
|               | UNA – Puno    |   | 2  | 6        | 15            | 14                       | 37    |
| Total         |               |   | 2  | 8        | 21            | 30                       | 61    |

**Gráfico de barras**

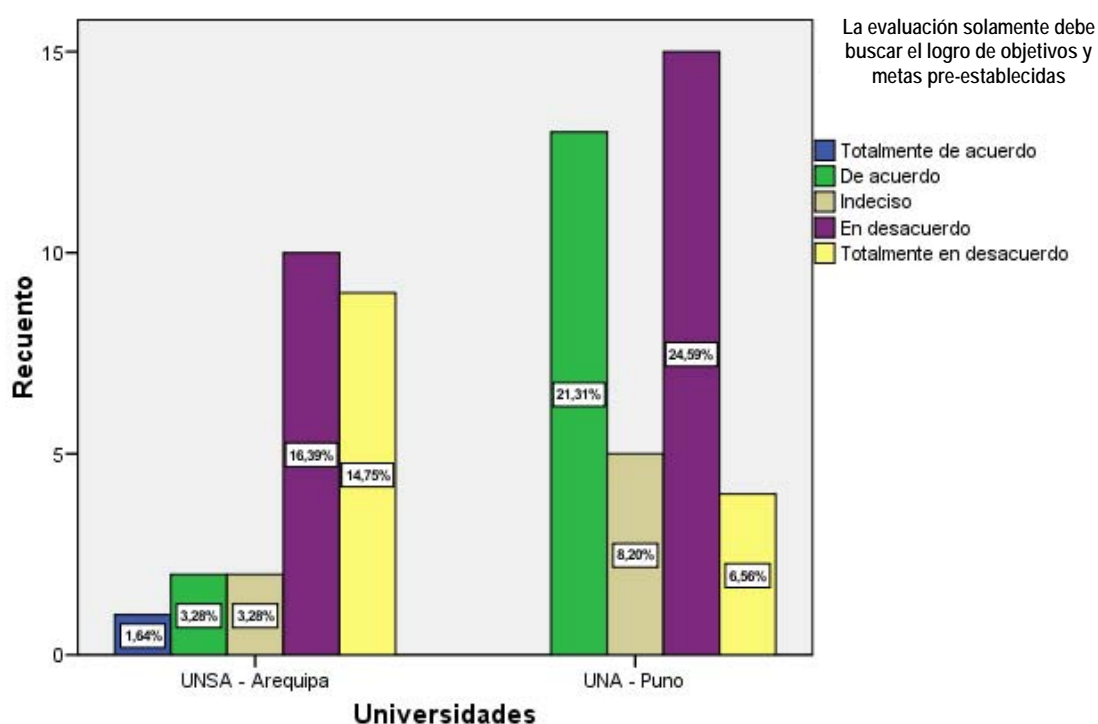


En cuanto al indicador: La aplicación de instrumentos válidos y confiables, hacen una medición justa y sirven para aprobar y desaprobado estudiantes, como podemos apreciar en la grafica de arriba, la mayor frecuencia se ubica en la categoría Totalmente en desacuerdo, con un 26.23%, de la UNSA de Arequipa, mientras que para la UNA de Puno el mayor índice de frecuencia se ubica en la categoría En desacuerdo con un 24.59%. presenta un índice de 22.95% respectivamente.

**CUADRO 7: La evaluación solamente debe buscar el logro de objetivos y metas pre-establecidas.**

| Recuento      |                 | La evaluación solamente debe buscar el logro de objetivos y metas pre-establecidas. |            |          |               |                          | Total |
|---------------|-----------------|---|------------|----------|---------------|--------------------------|-------|
|               |                 | Totalmente de acuerdo   | De acuerdo | Indeciso | En desacuerdo | Totalmente en desacuerdo |       |
| Universidades | UNSA - Arequipa | 1   | 2          | 2        | 10            | 9                        | 24    |
|               | UNA - Puno      | 0   | 13         | 5        | 15            | 4                        | 37    |
| Total         |                 | 1   | 15         | 7        | 25            | 13                       | 61    |

**Gráfico de barras**

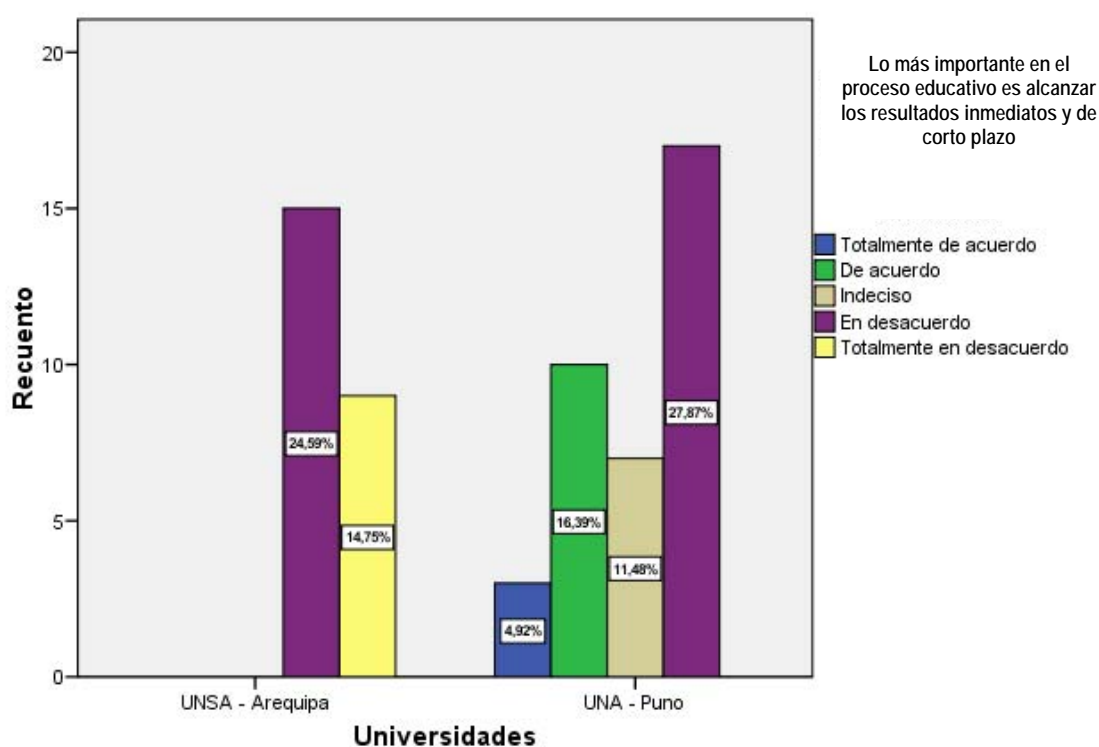


En lo que respecta a La evaluación solamente debe buscar el logro de objetivos y metas pre-establecidas, según vemos en la grafica la mayor frecuencia se ubica en la categoría de En desacuerdo, con un 24.59% para la población de la UNA de Puno, en tanto que para la UNSA de Arequipa, en la misma categoría se presenta el mayor índice de frecuencia con 16.39%.

**CUADRO 8: Lo más importante en el proceso educativo es alcanzar los resultados inmediatos y de corto plazo.**

| Recuento      |                 | Lo más importante en el proceso educativo es alcanzar los resultados inmediatos y de corto plazo. |            |          |               |                          | Total |
|---------------|-----------------|---|------------|----------|---------------|--------------------------|-------|
|               |                 | Totalmente de acuerdo   | De acuerdo | Indeciso | En desacuerdo | Totalmente en desacuerdo |       |
| Universidades | UNSA - Arequipa | 0   | 0          | 0        | 15            | 9                        | 24    |
|               | UNA - Puno      | 3   | 10         | 7        | 17            | 0                        | 37    |
| Total         |                 | 3   | 10         | 7        | 32            | 9                        | 61    |

**Gráfico de barras**

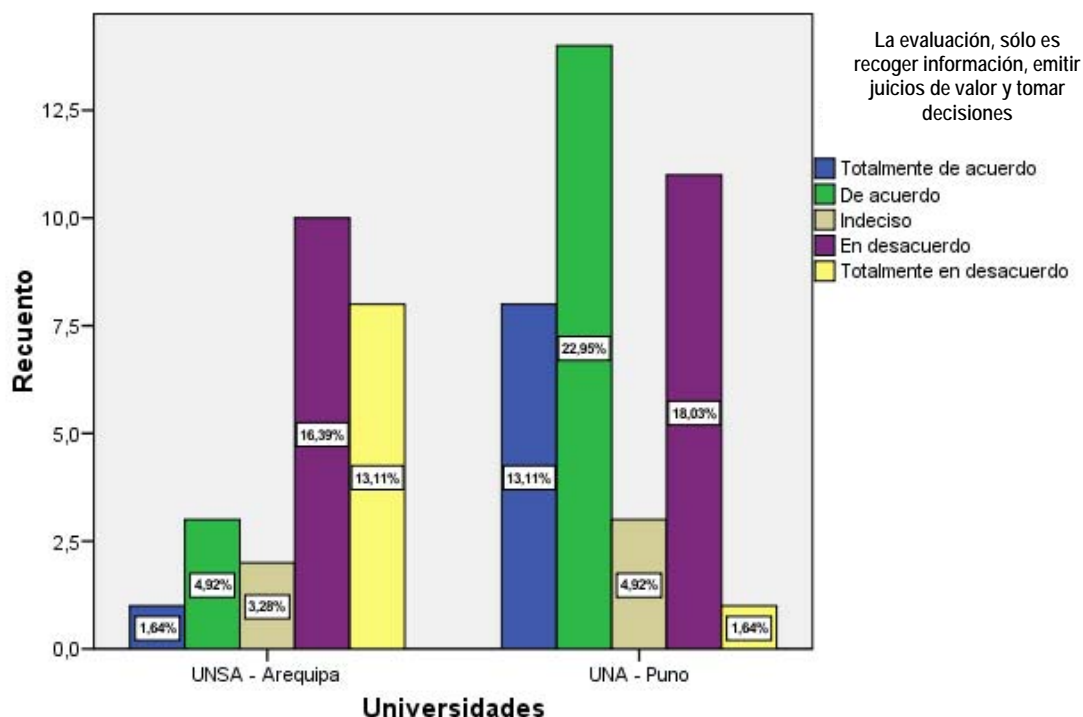


En cuanto a si Lo más importante en el proceso educativo es alcanzar los resultados inmediatos y de corto plazo, según podemos observar en la grafica existe un 27.87% en que manifiestan estar En desacuerdo, para la población de la UNA de Puno, en tanto que para la UNSA de Arequipa, el índice de frecuencia se sitúa en un 24.59%.

**CUADRO 9: La evaluación, sólo es recoger información, emitir juicios de valor y tomar decisiones.**

| Recuento      |                 | La evaluación, sólo es recoger información, emitir juicios de valor y tomar decisiones. |            |          |               |                          | Total |
|---------------|-----------------|---|------------|----------|---------------|--------------------------|-------|
|               |                 | Totalmente de acuerdo   | De acuerdo | Indeciso | En desacuerdo | Totalmente en desacuerdo |       |
| Universidades | UNSA - Arequipa | 1   | 3          | 2        | 10            | 8                        | 24    |
|               | UNA - Puno      | 8   | 14         | 3        | 11            | 1                        | 37    |
| Total         |                 | 9   | 17         | 5        | 21            | 9                        | 61    |

**Gráfico de barras**

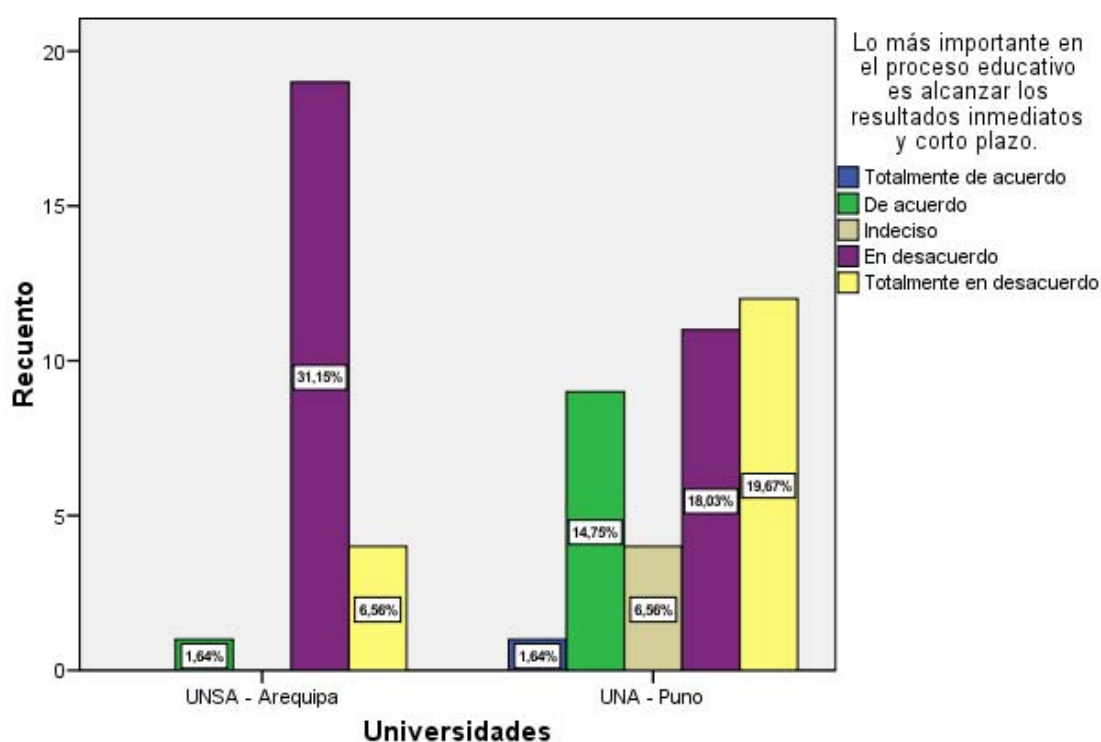


En lo que respecta al indicador, de La evaluación, sólo es recoger información, emitir juicios de valor y tomar decisiones, según vemos en la grafica, la mayor frecuencia se sitúa en la categoría De acuerdo, con un índice de 22.95% para la población de la UNA de Puno, en tanto que para la UNSA de Arequipa, el mayor índice de frecuencia se presenta en la categoría En desacuerdo con un 16.39%.

**CUADRO 10: La finalidad primordial de la evaluación es retroalimentar a los participantes que tienen carencias y debilidades.**

| Recuento      |                 | La finalidad primordial de la evaluación es retroalimentar a los participantes que tienen carencias y debilidades. |            |          |               |                          | Total |
|---------------|-----------------|--|------------|----------|---------------|--------------------------|-------|
|               |                 | Totalmente de acuerdo  | De acuerdo | Indeciso | En desacuerdo | Totalmente en desacuerdo |       |
| Universidades | UNSA - Arequipa | 0  | 1          | 0        | 19            | 4                        | 24    |
|               | UNA - Puno      | 1  | 9          | 4        | 11            | 12                       | 37    |
| Total         |                 | 1  | 10         | 4        | 30            | 16                       | 61    |

**Gráfico de barras**



En lo que respecta a si La finalidad primordial de la evaluación es retroalimentar a los participantes que tienen carencias y debilidades, como vemos en la grafica que la mayor frecuencia se sitúa en la UNSA de Arequipa, con un 31.15% en la categoría En desacuerdo, mientras el mayor índice de frecuencia en la UNA de Puno se sitúa en la categoría Totalmente en desacuerdo con un 19.67%.

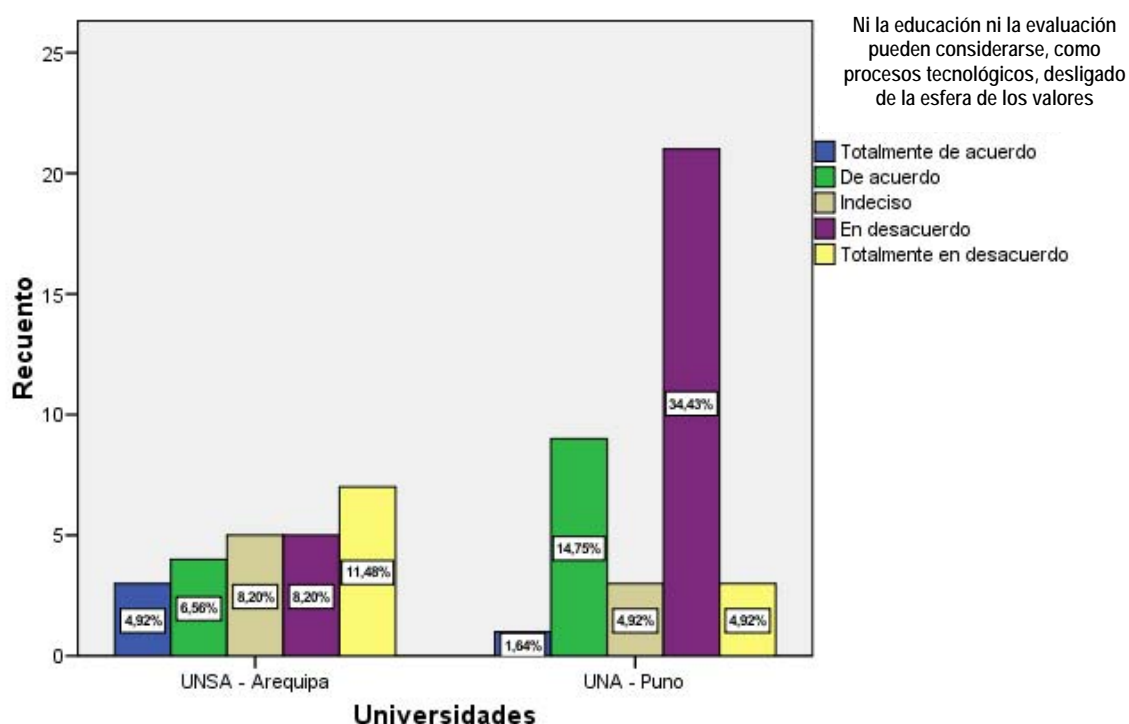


**CUADRO 11: Ni la educación ni la evaluación pueden considerarse, como procesos tecnológicos, desligado de la esfera de los valores.**

Recuento

|               |                 | Ni la educación ni la evaluación pueden considerarse, como procesos tecnológicos, desligado de la esfera de los valores. |            |          |               |                          | Total |
|---------------|-----------------|--|------------|----------|---------------|--------------------------|-------|
|               |                 | Totalmente de acuerdo  | De acuerdo | Indeciso | En desacuerdo | Totalmente en desacuerdo |       |
| Universidades | UNSA - Arequipa | 3  | 4          | 5        | 5             | 7                        | 24    |
|               | UNA - Puno      | 1  | 9          | 3        | 21            | 3                        | 37    |
| Total         |                 | 4  | 13         | 8        | 26            | 10                       | 61    |

**Gráfico de barras**

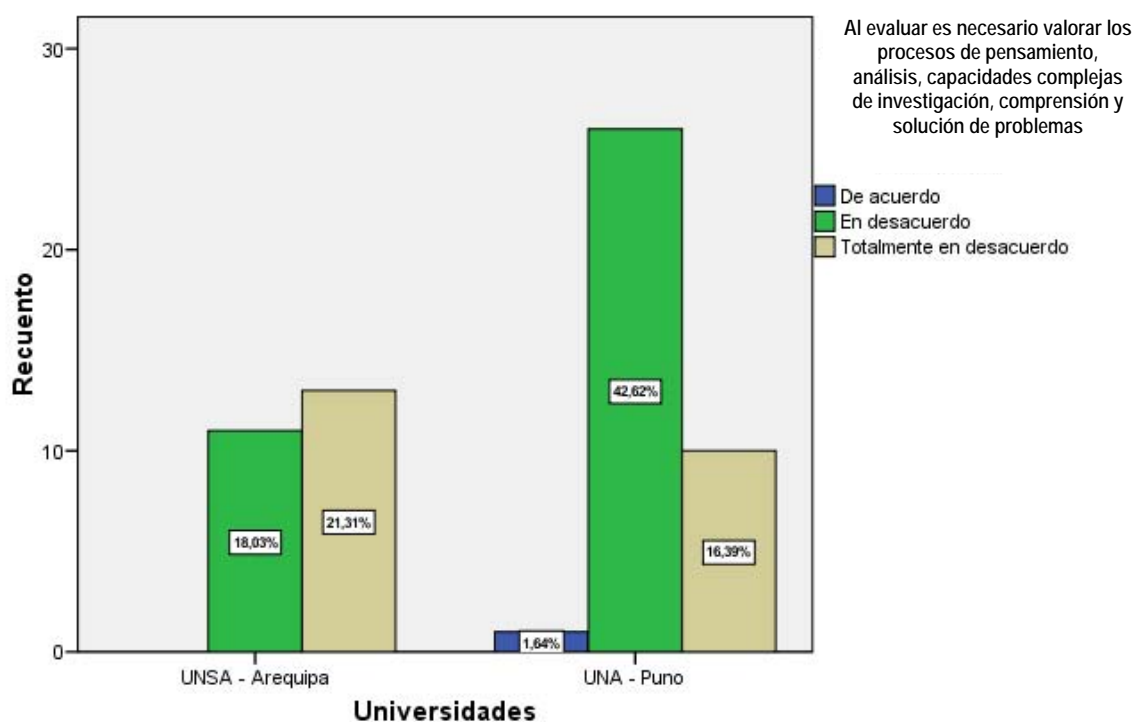


Por lo que respecta a Ni la educación ni la evaluación pueden considerarse, como procesos tecnológicos, desligado de la esfera de los valores, según vemos en la grafica de arriba, la UNA de Puno, se sitúa en la categoría de En desacuerdo, con un índice de 34.43%, mientras que para la UNSA de Arequipa, en la misma categoría En desacuerdo, el índice se sitúa en un 8.20% respectivamente.

**CUADRO 12: Al evaluar es necesario valorar los procesos de pensamiento, análisis, capacidades complejas de investigación, comprensión y solución de problemas.**

| Recuento      |                 | Al evaluar es necesario valorar los procesos de pensamiento, análisis, capacidades complejas de investigación, comprensión y solución de problemas. |               |                          | Total |
|---------------|-----------------|---|---------------|--------------------------|-------|
|               |                 | De acuerdo  | En desacuerdo | Totalmente en desacuerdo |       |
| Universidades | UNSA – Arequipa | 0   | 11            | 13                       | 24    |
|               | UNA – Puno      | 1   | 26            | 10                       | 37    |
| Total         |                 | 1   | 37            | 23                       | 61    |

**Gráfico de barras**

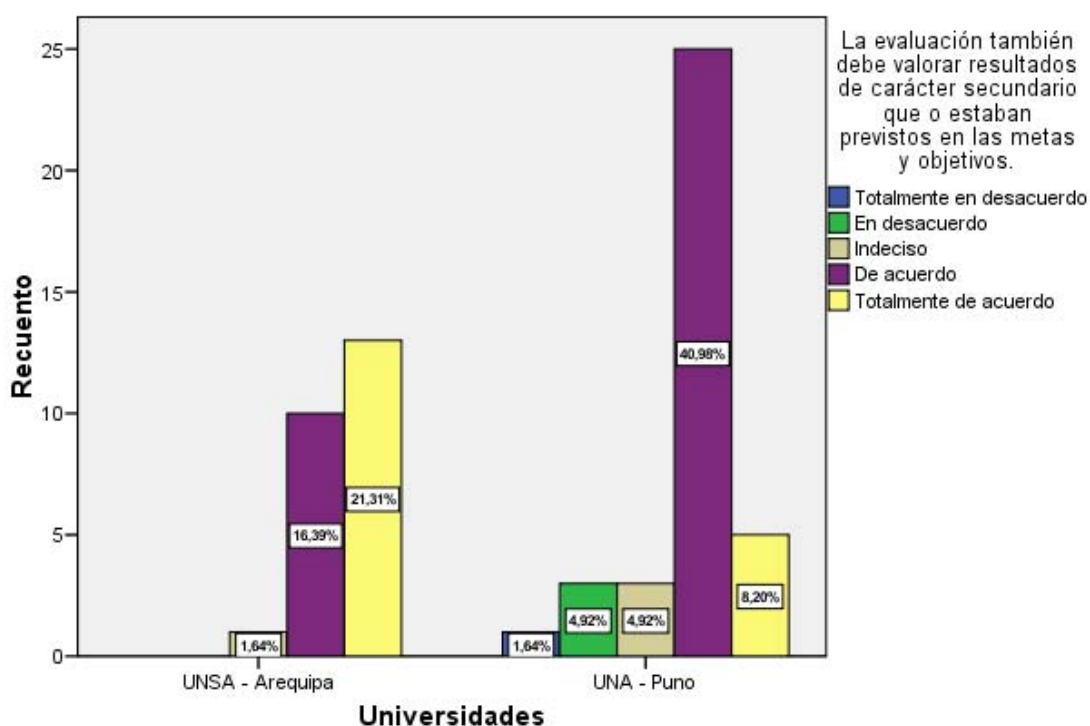


En cuanto al indicador sobre la Al evaluar es necesario valorar los procesos de pensamiento, análisis, capacidades complejas de investigación, comprensión y solución de problemas, según vemos en la tabla de arriba, el mayor índice de frecuencia 42.62% se manifiesta en la categoría En desacuerdo, para la población de la UNA de Puno, mientras que para la población de la UNSA de Arequipa, el índice se sitúa en un 18.03%

**CUADRO 13: La evaluación también debe valorar resultados de carácter secundario que no estaban previstos en las metas y objetivos.**

| Recuento      |                 | La evaluación también debe valorar resultados de carácter secundario que o estaban previstos en las metas y objetivos. |               |          |            |                       | Total |
|---------------|-----------------|--|---------------|----------|------------|-----------------------|-------|
|               |                 | Totalmente en desacuerdo   | En desacuerdo | Indeciso | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |       |
| Universidades | UNAS - Arequipa | 0  | 0             | 1        | 10         | 13                    | 24    |
|               | UNA - Puno      | 1  | 3             | 3        | 25         | 5                     | 37    |
| Total         |                 | 1  | 3             | 4        | 35         | 18                    | 61    |

**Gráfico de barras**

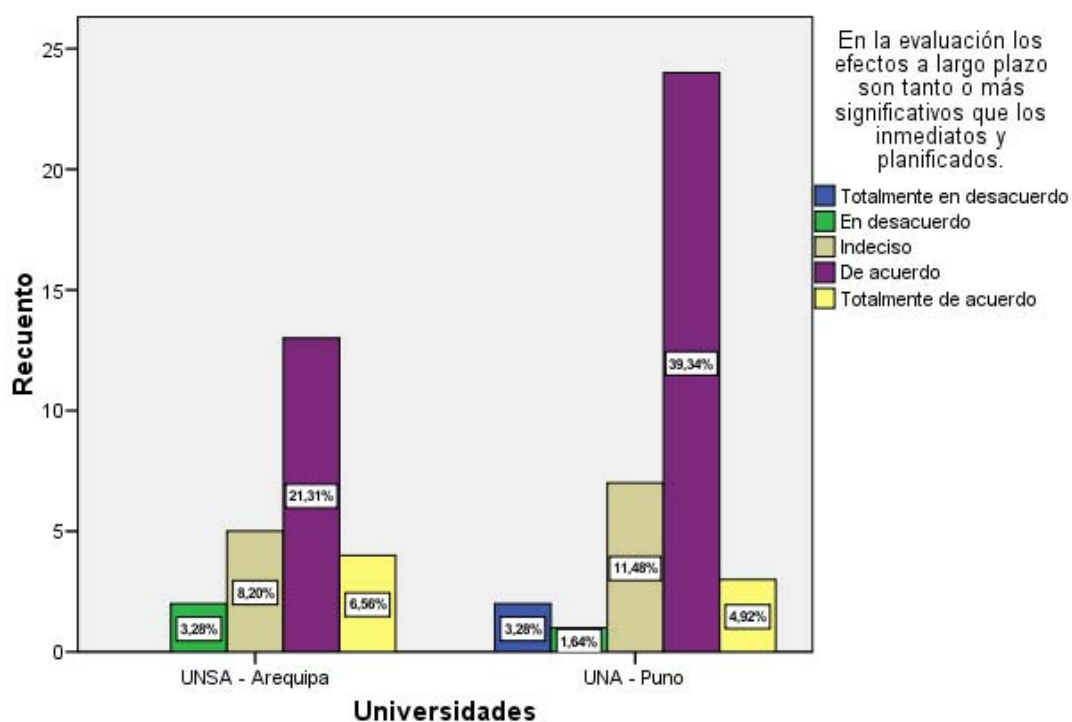


En cuanto a si la evaluación también debe valorar resultados de carácter secundario que no estaban previstos en las metas y objetivos, según vemos en la grafica de arriba, el índice de frecuencia se sitúa en un 40.98% para la categoría De acuerdo, en la población de la UNA de Puno, en tanto que para la UNAS de Arequipa, el índice de sitúa en un 21.31% para la categoría Totalmente de acuerdo.

**CUADRO 14: En la evaluación los efectos a largo plazo son tanto o más significativos que los inmediatos y planificados.**

| Recuento      |                 | En la evaluación los efectos a largo plazo son tanto o más significativos que los inmediatos y planificados. |               |          |            |                       | Total |
|---------------|-----------------|--|---------------|----------|------------|-----------------------|-------|
|               |                 | Totalmente en desacuerdo   | En desacuerdo | Indeciso | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |       |
| Universidades | UNSA - Arequipa | 0  | 2             | 5        | 13         | 4                     | 24    |
|               | UNA - Puno      | 2  | 1             | 7        | 24         | 3                     | 37    |
| Total         |                 | 2  | 3             | 12       | 37         | 7                     | 61    |

**Gráfico de barras**



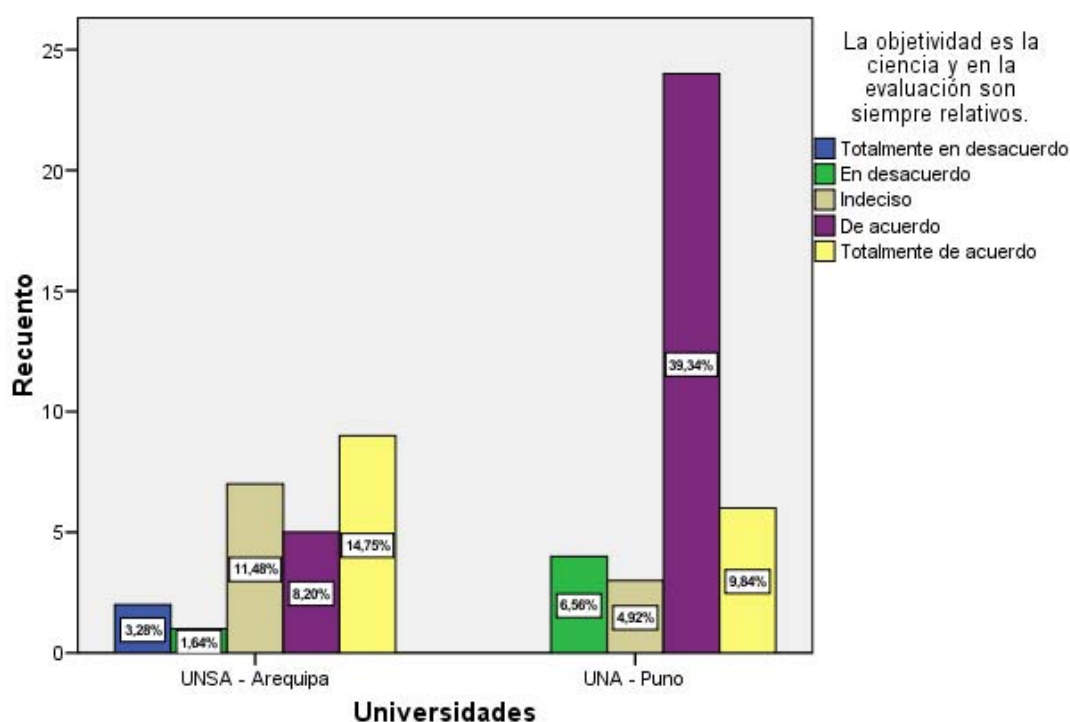
En cuanto al indicador que manifiesta que en la evaluación los efectos a largo plazo son tanto o más significativos que los inmediatos y planificados, según vemos en la tabla y grafica de arriba, que el índice del 39.34% se sitúa en la categoría De acuerdo, mientras que para la UNSA de Arequipa, el índice se sitúa en un 21.31% respectivamente.

**CUADRO 15: La objetividad en la ciencia y en la evaluación son siempre relativos.**

Recuento

|               |                 | La objetividad en la ciencia y en la evaluación son siempre relativos. |               |          |            |                       | Total |
|---------------|-----------------|--|---------------|----------|------------|-----------------------|-------|
|               |                 | Totalmente en desacuerdo   | En desacuerdo | Indeciso | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |       |
| Universidades | UNSA - Arequipa | 2  | 1             | 7        | 5          | 9                     | 24    |
|               | UNA - Puno      | 0  | 4             | 3        | 24         | 6                     | 37    |
| Total         |                 | 2  | 5             | 10       | 29         | 15                    | 61    |

**Gráfico de barras**

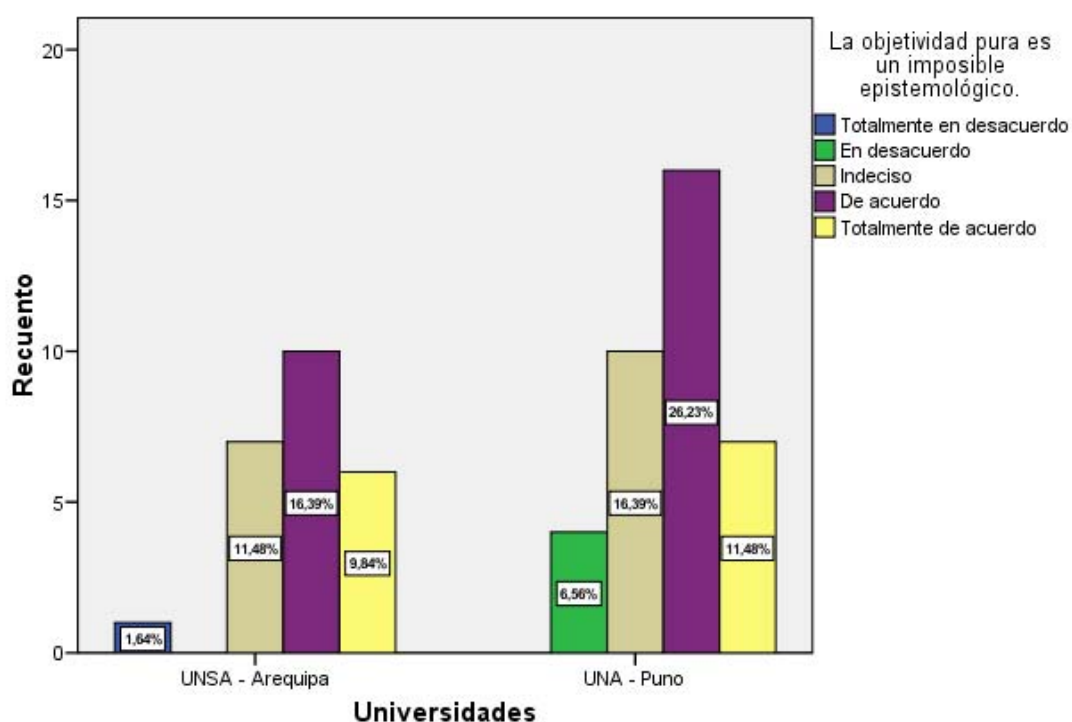


En cuanto al indicador que evalúa si la objetividad en la ciencia y en la evaluación son siempre relativos, según vemos en la grafica, para la población de la UNA de Puno, el índice de frecuencia se sitúa en la categoría De acuerdo, con un 39.34%, mientras que para la UNSA de Arequipa, el índice se sitúa en un 14.75% en la categoría Totalmente de acuerdo.

**CUADRO 16: La objetividad pura es un imposible epistemológico.**

| Recuento      |                 | La objetividad pura es un imposible epistemológico. |               |          |            |                       | Total |
|---------------|-----------------|---|---------------|----------|------------|-----------------------|-------|
|               |                 | Totalmente en desacuerdo                            | En desacuerdo | Indeciso | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |       |
| Universidades | UNSA – Arequipa | 1   | 0             | 7        | 10         | 6                     | 24    |
|               | UNA – Puno      | 0   | 4             | 10       | 16         | 7                     | 37    |
| Total         |                 | 1   | 4             | 17       | 26         | 13                    | 61    |

**Gráfico de barras**

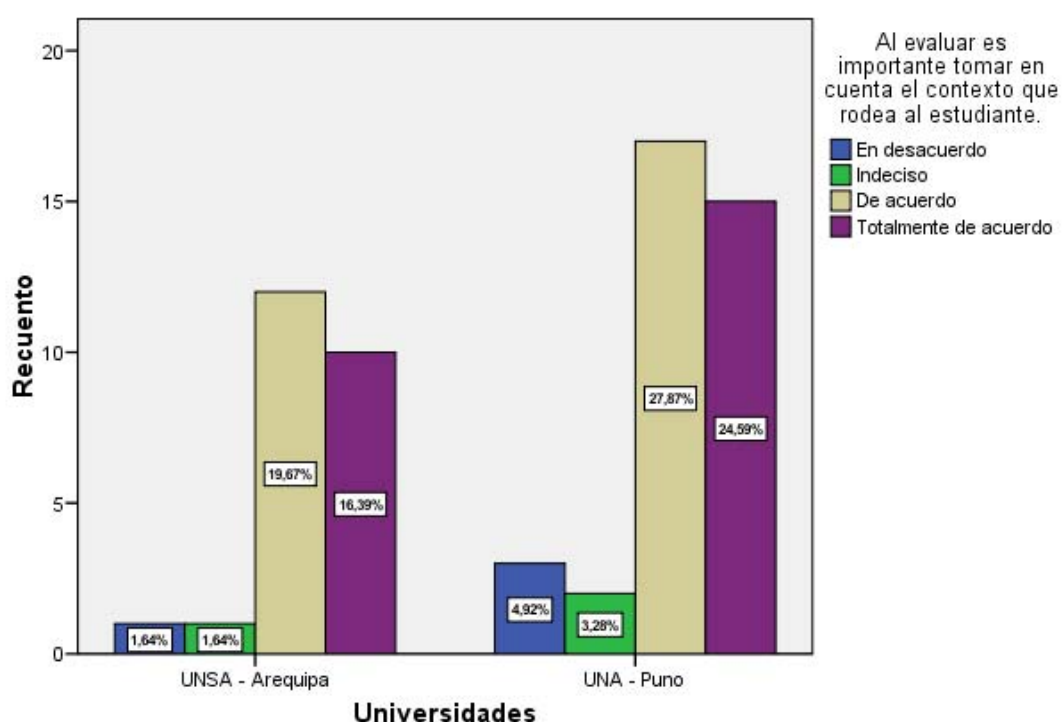


En cuanto al indicador sobre la objetividad pura es un imposible epistemológico, como podemos apreciar, en la UNA de Puno, el índice se sitúa en un 26.23% en la categoría De acuerdo mientras que para la UNSA de Arequipa, el índice se sitúa en un 16.39% respectivamente.

**CUADRO 17: Al evaluar es importante tomar en cuenta el contexto que rodea al estudiante.**

| Recuento      |                 |   | Al evaluar es importante tomar en cuenta el contexto que rodea al estudiante. |          |            |                       | Total |
|---------------|-----------------|---|---|----------|------------|-----------------------|-------|
|               |                 |   | En desacuerdo   | Indeciso | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |       |
| Universidades | UNSA - Arequipa | - | 1   | 1        | 12         | 10                    | 24    |
|               | UNA - Puno      |   | 3   | 2        | 17         | 15                    | 37    |
| Total         |                 |   | 4   | 3        | 29         | 25                    | 61    |

**Gráfico de barras**

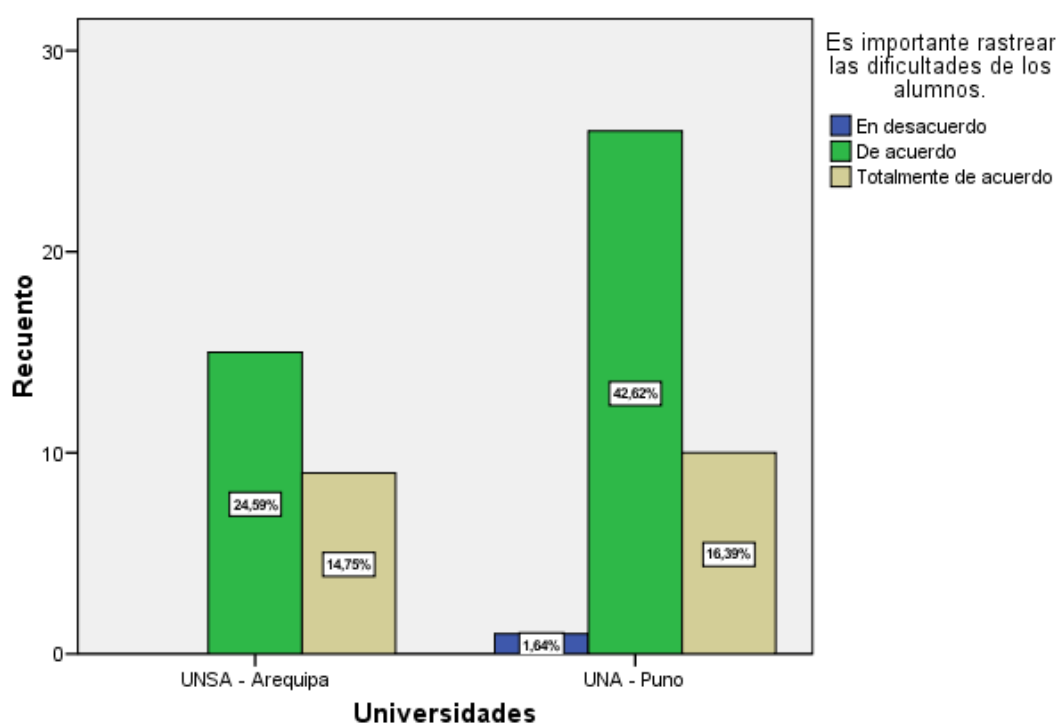


En cuanto al indicador que manifiesta que al evaluar es importante tomar en cuenta el contexto que rodea al estudiante, según vemos en la tabla y grafica superiores, el mayor índice de frecuencia 27.87% se sitúa en la categoría De acuerdo dentro de la población de la UNA de Puno, mientras que para la UNSA de Arequipa, el índice se sitúa en un 19.67%.

**CUADRO 18: Es importante rastrear las dificultades de los alumnos.**

| Recuento      |                 | Es importante rastrear las dificultades de los alumnos. |            |                       | Total |
|---------------|-----------------|---|------------|-----------------------|-------|
|               |                 | En desacuerdo   | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |       |
| Universidades | UNSA – Arequipa | 0   | 15         | 9                     | 24    |
|               | UNA – Puno      | 1   | 26         | 10                    | 37    |
| Total         |                 | 1   | 41         | 19                    | 61    |

**Gráfico de barras**



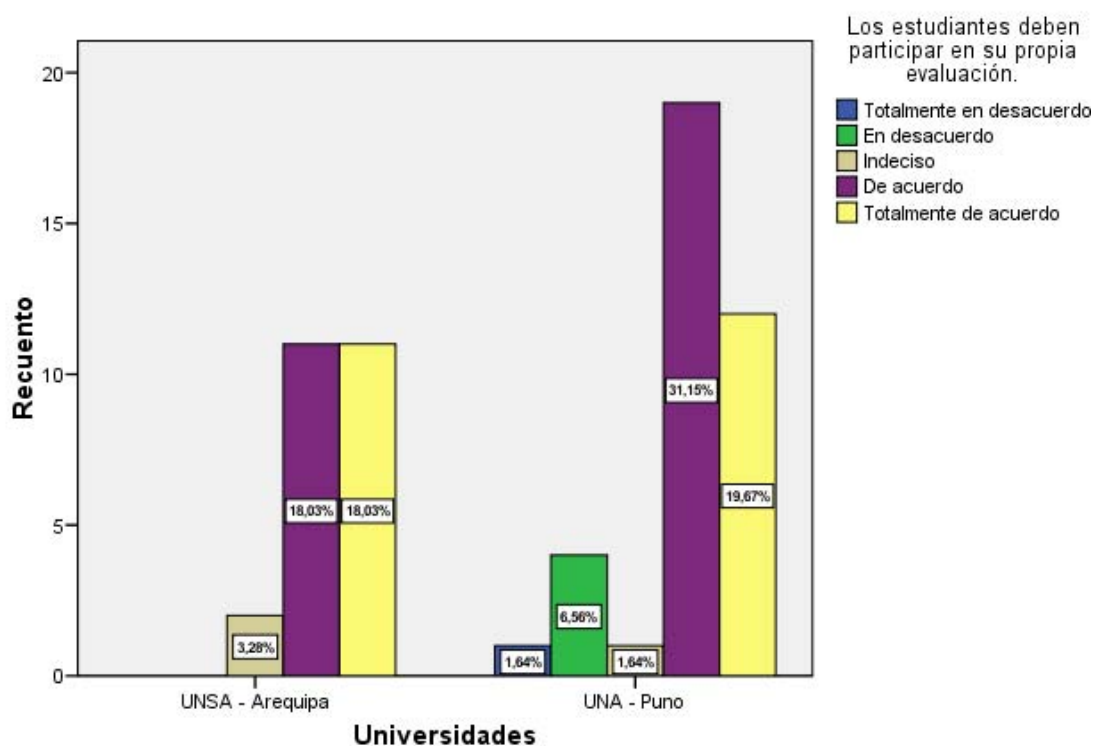
En cuanto a que si es importante rastrear las dificultades de los alumnos, siempre hablando sobre la evaluación, como vemos en la tabla y grafica de arriba, para la población de la UNA de Puno, el índice se sitúa en un 42.62% en la categoría De acuerdo, mientras que para la UNSA de Arequipa, el índice se sitúa en un 24.59% en la misma categoría.



**CUADRO 19: Los estudiantes deben participar en su propia evaluación.**

| Recuento      |                 | Los estudiantes deben participar en su propia evaluación. |               |          |            |                       | Total |
|---------------|-----------------|---|---------------|----------|------------|-----------------------|-------|
|               |                 | Totalmente en desacuerdo                                  | En desacuerdo | Indeciso | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |       |
| Universidades | UNSA - Arequipa | 0   | 0             | 2        | 11         | 11                    | 24    |
|               | UNA - Puno      | 1   | 4             | 1        | 19         | 12                    | 37    |
| Total         |                 | 1   | 4             | 3        | 30         | 23                    | 61    |

**Gráfico de barras**

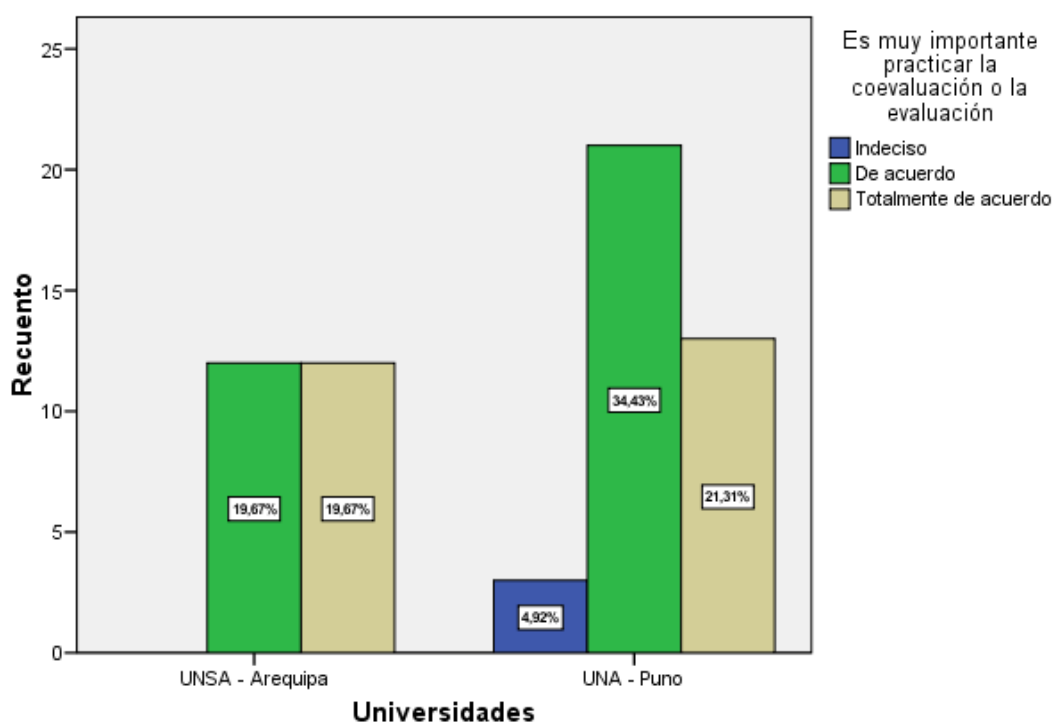


En cuanto al indicador si los estudiantes deben participar en su propia evaluación, según vemos en la grafica de arriba, para la población de la UNA de Puno, el índice de sitúa en un 31.15%, en la categoría De acuerdo, mientras que para la UNSA de Arequipa, el mayor índice de frecuencia se sitúa en un 18.03%, tanto en la categoría Totalmente de acuerdo y De acuerdo.

**CUADRO 20: Es muy importante practicar la coevaluación o la evaluación entre compañeros.**

| Recuento      |                 | Es muy importante practicar la co-<br>evaluación o la evaluación entre<br>compañeros |            |                       | Total |
|---------------|-----------------|--|------------|-----------------------|-------|
|               |                 | Indeciso   | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |       |
| Universidades | UNSA - Arequipa | 0  | 12         | 12                    | 24    |
|               | UNA - Puno      | 3  | 21         | 13                    | 37    |
| Total         |                 | 3  | 33         | 25                    | 61    |

**Gráfico de barras**



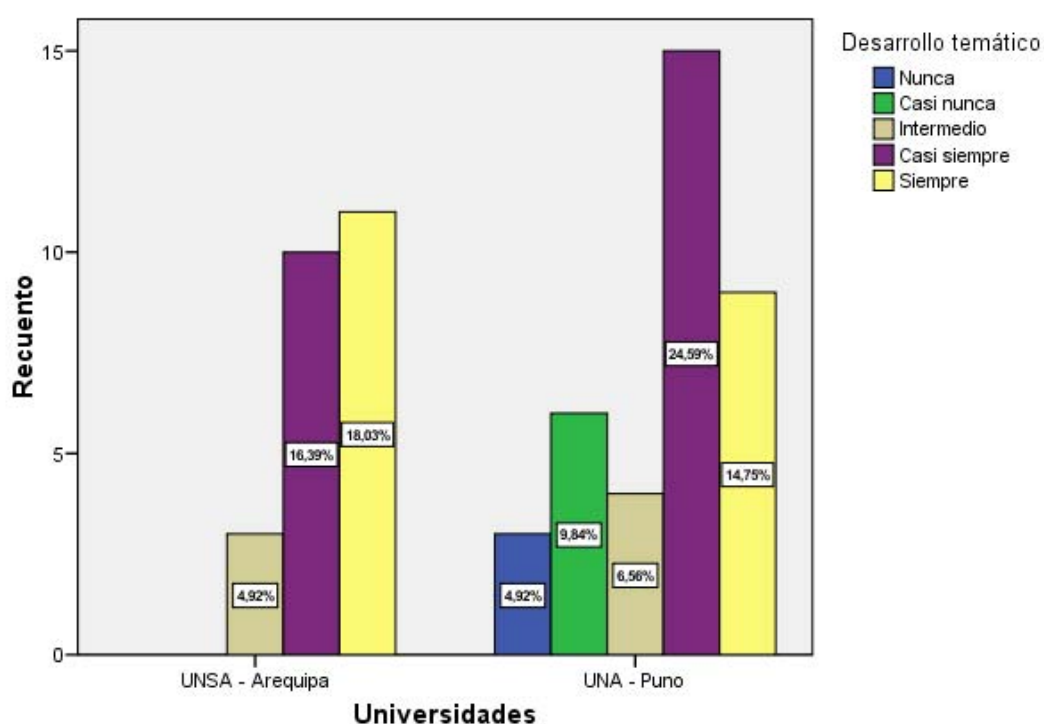
En cuanto al indicador, sobre si es muy importante practicar la co-evaluación o la evaluación entre compañeros, según vemos en la grafica de arriba, la mayor frecuencia se presenta en la población de la UNA de Puno, con un índice del 34.43% para la categoría De acuerdo, en tanto que para la UNSA de Arequipa, el mayor índice de frecuencia se sitúa en la categoría Totalmente de acuerdo y De acuerdo con un índice del 19.67% respectivamente.

#### 4.1.2. PRESENTACION DE RESULTADOS DE LA ENCUESTA SOBRE USO DE INSTRUMENTOS Y PRÁCTICAS EVALUATIVAS

**CUADRO 21: Desarrollo temático**

| Recuento      |               |   | Desarrollo temático |            |            |              |         | Total |
|---------------|---------------|---|---------------------|------------|------------|--------------|---------|-------|
|               |               |   | Nunca               | Casi nunca | Intermedio | Casi siempre | Siempre |       |
| Universidades | UNSA Arequipa | - | 0                   | 0          | 3          | 10           | 11      | 24    |
|               | UNA - Puno    |   | 3                   | 6          | 4          | 15           | 9       | 37    |
| Total         |               |   | 3                   | 6          | 7          | 25           | 20      | 61    |

**Gráfico de barras**

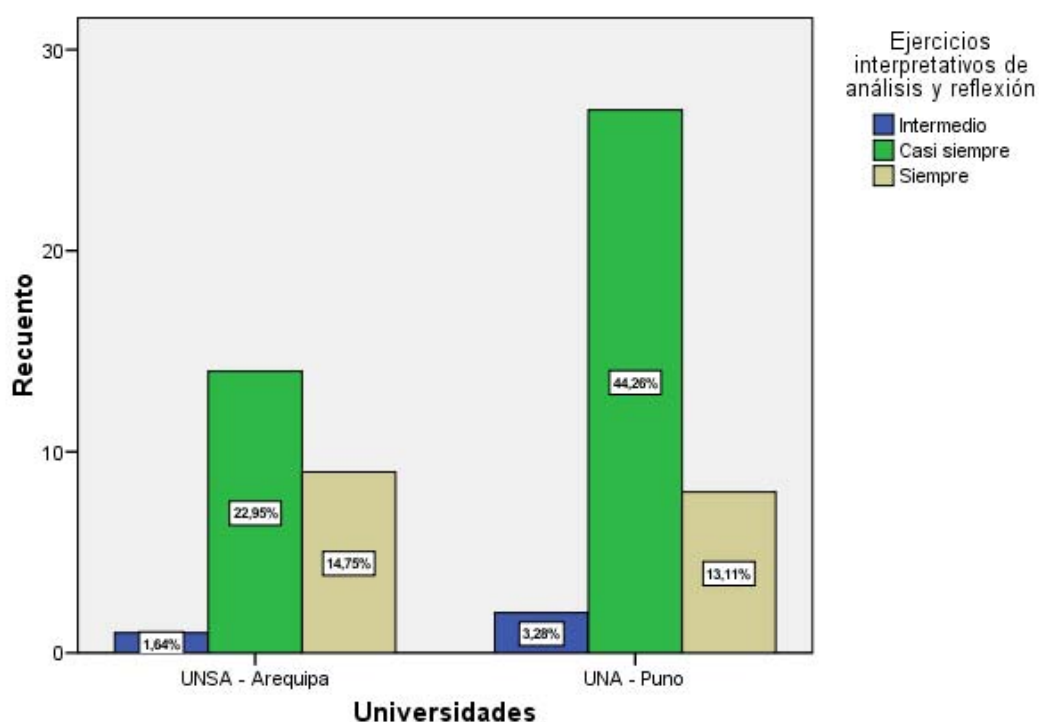


En cuanto al indicador sobre el uso de instrumentos de evaluación de tipo: desarrollo temático, vemos en la grafica de arriba, que la mayor frecuencia se presenta en la categoría Casi siempre de la población de la UNA de Puno, con un 24.59%, mientras que para la UNSA de Arequipa se sitúa en un 18.03 en la categoría Siempre.

**CUADRO 22: Ejercicios interpretativos de análisis y reflexión**

| Recuento      |                 | Ejercicios interpretativos de análisis y reflexión |              |         | Total |
|---------------|-----------------|--|--------------|---------|-------|
|               |                 | Intermedio   | Casi siempre | Siempre |       |
| Universidades | UNSA - Arequipa | 1  | 14           | 9       | 24    |
|               | UNA - Puno      | 2  | 27           | 8       | 37    |
| Total         |                 | 3  | 41           | 17      | 61    |

**Gráfico de barras**

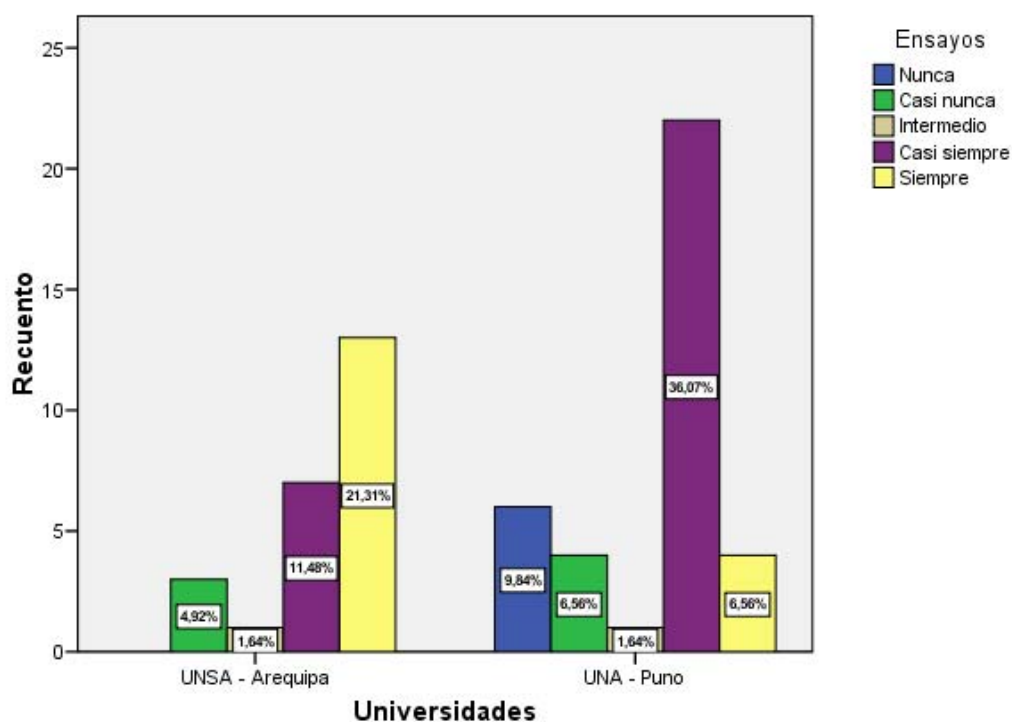


En cuanto al indicador de uso de los ejercicios interpretativos de análisis y reflexión, según vemos en la grafica el mayor índice de frecuencia se sitúa en la categoría de Casi siempre, con un 44.26% para la población de la UNA Puno, mientras que para la población de la UNSA de Arequipa, el índice se sitúa en un 22.95%, respectivamente.

## CUADRO 23: Ensayos

| Recuento      |               | Ensayos |            |            |              |         | Total |
|---------------|---------------|---------|------------|------------|--------------|---------|-------|
|               |               | Nunca   | Casi nunca | Intermedio | Casi siempre | Siempre |       |
| Universidades | UNSA Arequipa | -       | 0          | 3          | 1            | 7       | 24    |
|               | UNA - Puno    | 6       | 4          | 1          | 22           | 4       | 37    |
| Total         |               | 6       | 7          | 2          | 29           | 17      | 61    |

Gráfico de barras

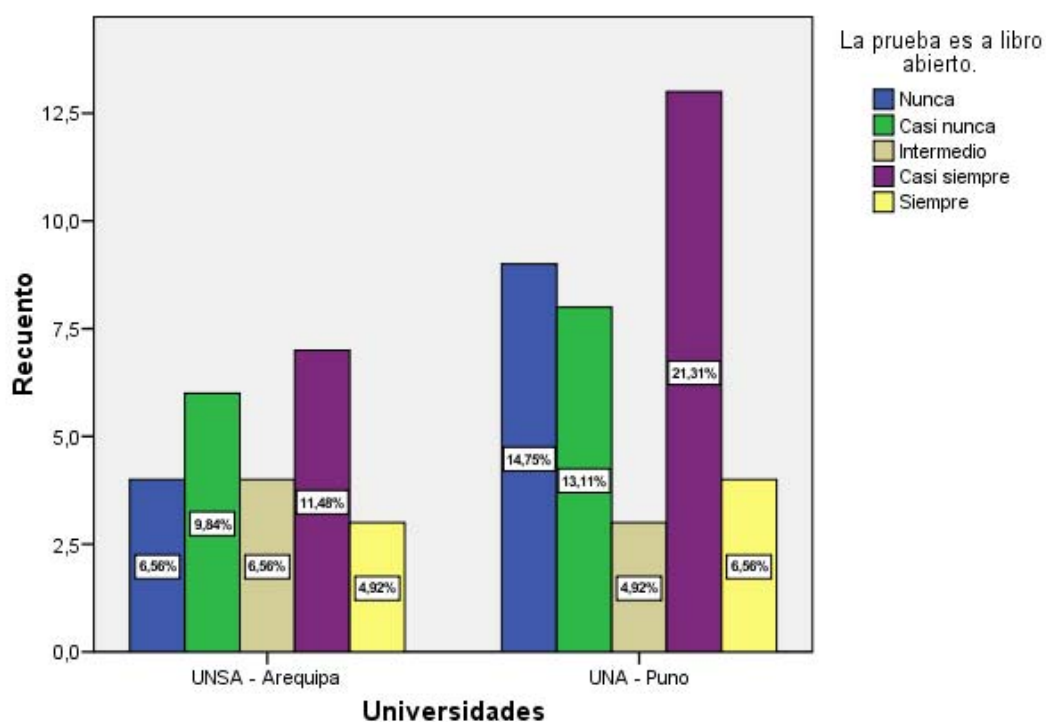


En cuanto al indicador sobre el uso de los Ensayos, según vemos en la tabla y grafica superiores, para la población de la UNA de Puno, el mayor índice de frecuencia se sitúa en un 36.07%, en la categoría Casi siempre, mientras que para la UNSA de Arequipa, el mayor índice de frecuencia se sitúa en la categoría Siempre con un 21.31 % respectivamente.

**CUADRO 24: La prueba es a libro abierto.**

| Recuento      |               | La prueba es a libro abierto. |            |            |              |         | Total |
|---------------|---------------|-------------------------------|------------|------------|--------------|---------|-------|
|               |               | Nunca                         | Casi nunca | Intermedio | Casi siempre | Siempre |       |
| Universidades | UNSA Arequipa | - 4                           | 6          | 4          | 7            | 3       | 24    |
|               | UNA - Puno    | 9                             | 8          | 3          | 13           | 4       | 37    |
| Total         |               | 13                            | 14         | 7          | 20           | 7       | 61    |

**Gráfico de barras**

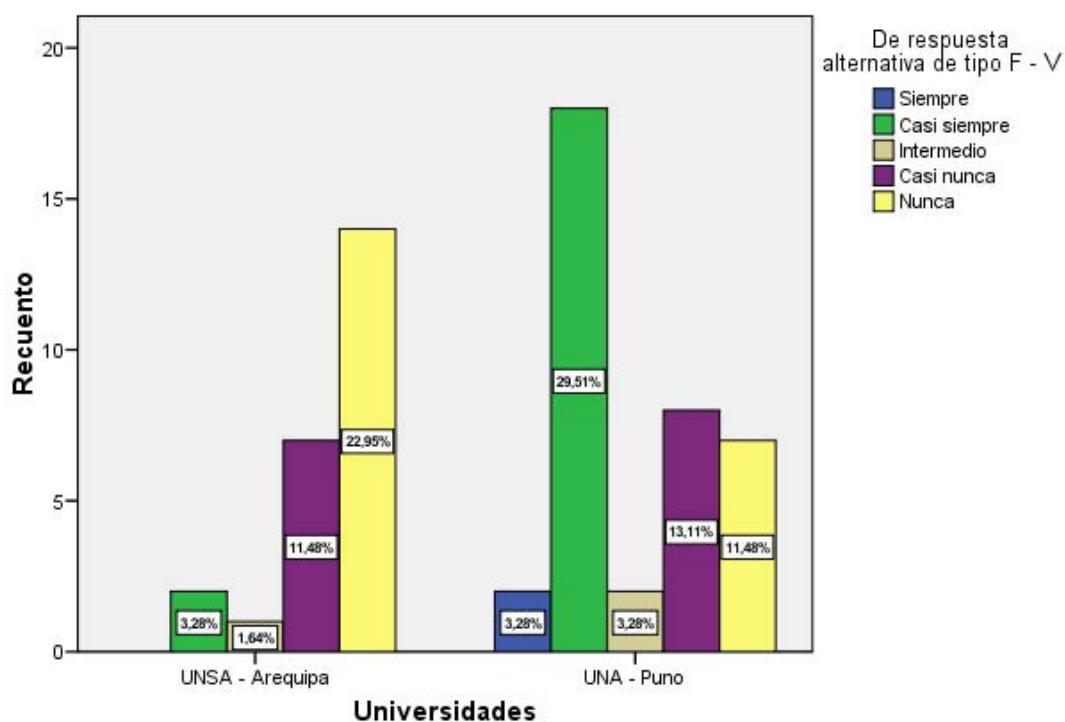


En cuanto al indicador la prueba es a libro abierto, como vemos en la tabla y grafica de arriba, podemos apreciar que el mayor índice de frecuencia se sitúa en la categoría Casi siempre de la población de la UNA de Puno con un 21.31%, mientras que para la UNSA de Arequipa, el índice se sitúa en un 11.48% respectivamente.

**CUADRO 25: De respuesta alternativa de tipo F - V**

| Recuento      |                 |   | De respuesta alternativa de tipo F - V |              |            |            |       | Total |
|---------------|-----------------|---|--|--------------|------------|------------|-------|-------|
|               |                 |   | Siempre                                | Casi siempre | Intermedio | Casi nunca | Nunca |       |
| Universidades | UNSA - Arequipa | - | 0                                      | 2            | 1          | 7          | 14    | 24    |
|               | UNA - Puno      |   | 2                                      | 18           | 2          | 8          | 7     | 37    |
| Total         |                 |   | 2                                      | 20           | 3          | 15         | 21    | 61    |

**Gráfico de barras**

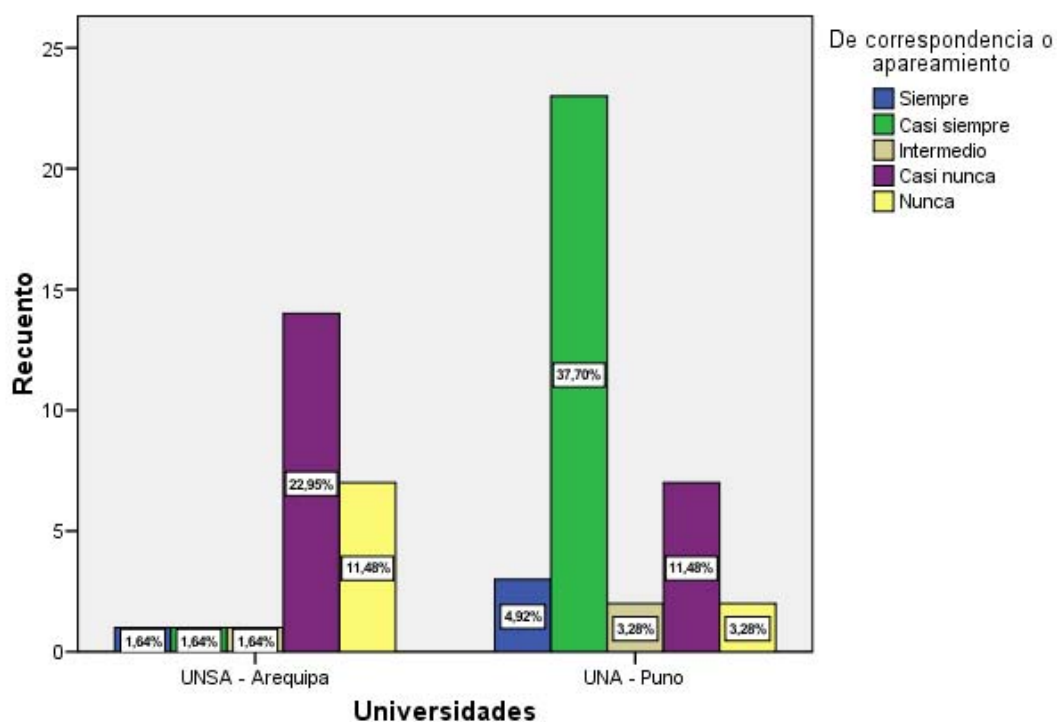


Según vemos en la grafica que evalúa el indicador de respuesta alternativa de tipo F – V, podemos apreciar que para la población de la UNA de Puno, la mayor frecuencia se sitúa en la categoría de Casi siempre con 29.51%, en tanto que para la población de la UNSA de Arequipa, la mayor frecuencia se sitúa en la categoría Nunca con un 22.95% de frecuencia.

**CUADRO 26: De correspondencia o apareamiento**

| Recuento      |            |   | De correspondencia o apareamiento |              |            |            |       | Total |
|---------------|------------|---|-----------------------------------|--------------|------------|------------|-------|-------|
|               |            |   | Siempre                           | Casi siempre | Intermedio | Casi nunca | Nunca |       |
| Universidades | UNSA       | - | 1                                 | 1            | 1          | 14         | 7     | 24    |
|               | Arequipa   |   |                                   |              |            |            |       |       |
|               | UNA – Puno |   | 3                                 | 23           | 2          | 7          | 2     | 37    |
| Total         |            |   | 4                                 | 24           | 3          | 21         | 9     | 61    |

**Gráfico de barras**



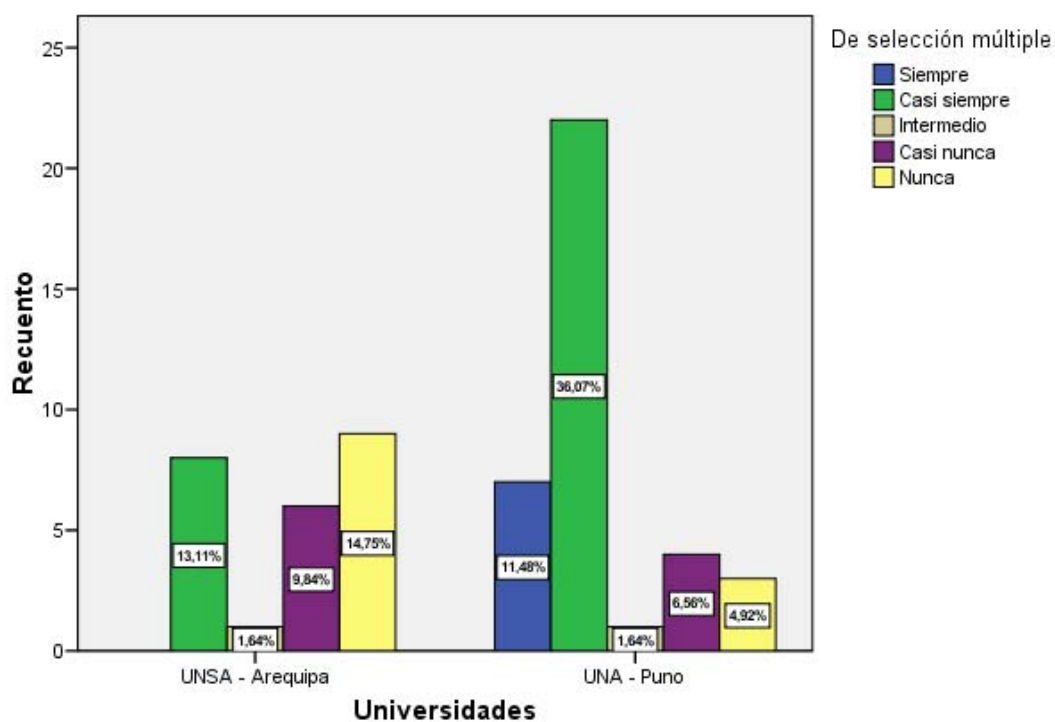
En cuanto al indicador de uso de las pruebas de correspondencia o apareamiento, según podemos apreciar en la grafica de arriba, el mayor índice de frecuencia se sitúa en la población de la UNA Puno en un 37.70% en la categoría Casi siempre, en tanto para la UNSA de Arequipa, el mayor índice de frecuencia se presenta en la categoría Casi nunca con un 22.95%.



**CUADRO 27: De selección múltiple**

| Recuento      |               | De selección múltiple |              |            |            |       | Total |
|---------------|---------------|-----------------------|--------------|------------|------------|-------|-------|
|               |               | Siempre               | Casi siempre | Intermedio | Casi nunca | Nunca |       |
| Universidades | UNSA Arequipa | -                     | 8            | 1          | 6          | 9     | 24    |
|               | UNA – Puno    | 7                     | 22           | 1          | 4          | 3     | 37    |
| Total         |               | 7                     | 30           | 2          | 10         | 12    | 61    |

**Gráfico de barras**

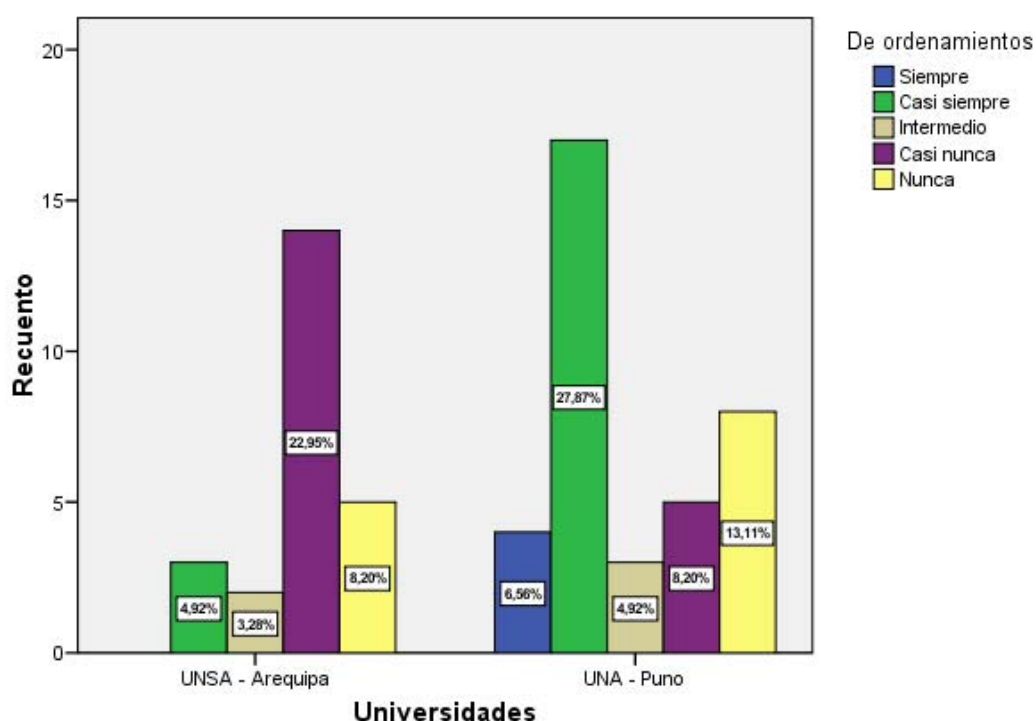


En cuanto al indicador Uso de las Pruebas de selección múltiple, podemos apreciar que el mayor índice de frecuencia se sitúa en la población de la UNA de Puno, con un 36.07%, mientras que para la UNSA de Arequipa, el mayor índice de frecuencia se sitúa en la categoría Nunca con 14.75% respectivamente.

**CUADRO 28: De ordenamientos**

| Recuento      |            |   | De ordenamientos |              |            |            |       | Total |
|---------------|------------|---|------------------|--------------|------------|------------|-------|-------|
| Universidades |            |   | Siempre          | Casi siempre | Intermedio | Casi nunca | Nunca |       |
| Universidades | UNSA       | – | 0                | 3            | 2          | 14         | 5     | 24    |
|               | Arequipa   |   |                  |              |            |            |       |       |
|               | UNA – Puno |   | 4                | 17           | 3          | 5          | 8     | 37    |
| Total         |            |   | 4                | 20           | 5          | 19         | 13    | 61    |

**Gráfico de barras**

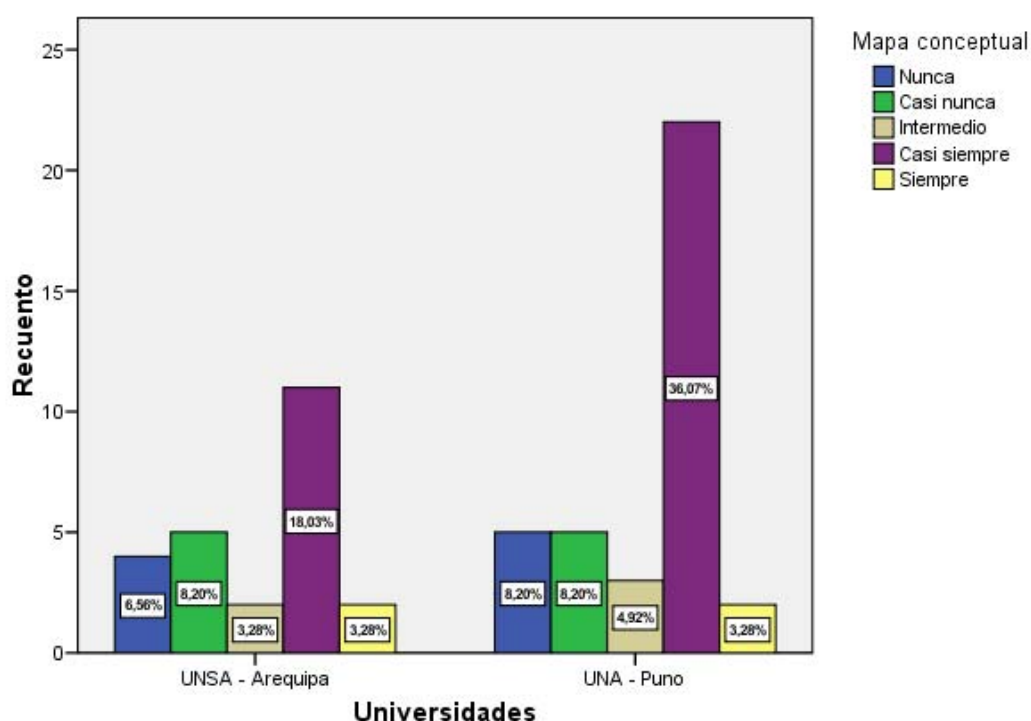


En cuanto al indicador sobre la prueba de ordenamiento, podemos apreciar en la grafica de arriba, que la mayor frecuencia se sitúa en la categoría Casi siempre de la población de la UNA de Puno con un índice de frecuencia de 27.87%, mientras que para la UNSA de Arequipa, la mayor frecuencia se sitúa en la categoría Casi nunca con 22.95% respectivamente.

## CUADRO 29: Mapa conceptual

| Recuento      |               |   | Mapa conceptual |            |            |              |         | Total |
|---------------|---------------|---|-----------------|------------|------------|--------------|---------|-------|
|               |               |   | Nunca           | Casi nunca | Intermedio | Casi siempre | Siempre |       |
| Universidades | UNSA Arequipa | - | 4               | 5          | 2          | 11           | 2       | 24    |
|               | UNA – Puno    |   | 5               | 5          | 3          | 22           | 2       | 37    |
| Total         |               |   | 9               | 10         | 5          | 33           | 4       | 61    |

Gráfico de barras

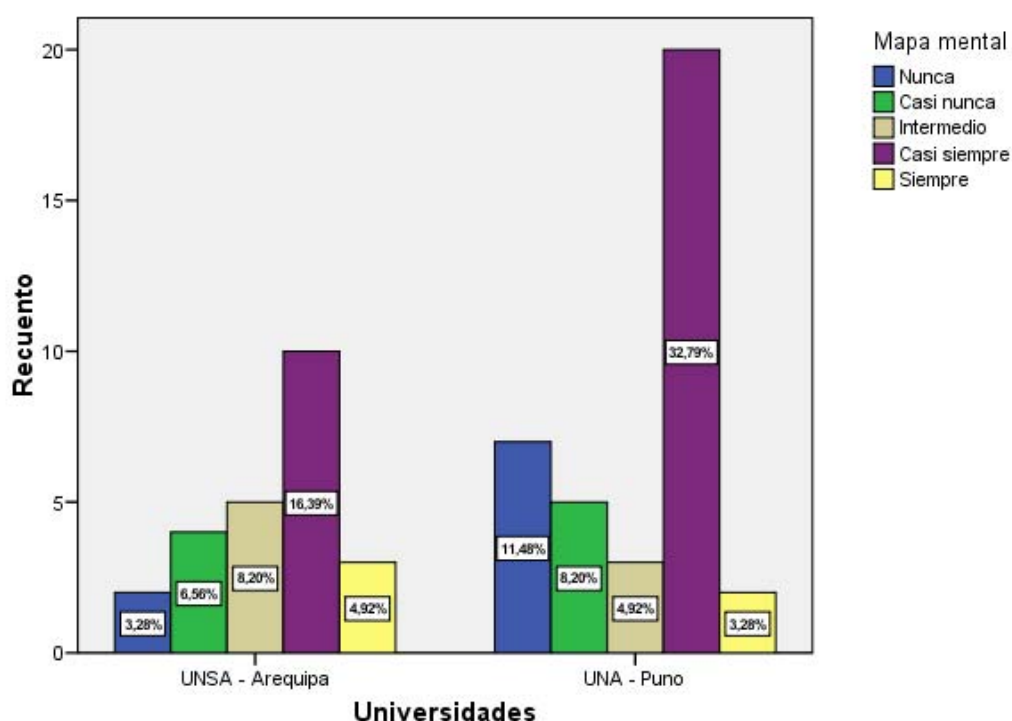


En cuanto a la grafica analizando la tabla de arriba referente al uso de mapas conceptuales, el mayor índice de frecuencia se sitúa en la categoría Casi Siempre con un 36.07%, de la población de la UNA de Puno mientras que para población de la UNSA de Arequipa, el índice de frecuencia se sitúa en un 18.03% para la misma categoría, que también es la mayor.

**CUADRO 30: Mapa mental**

| Recuento      |            |   | Mapa mental |            |            |              |         | Total |
|---------------|------------|---|-------------|------------|------------|--------------|---------|-------|
|               |            |   | Nunca       | Casi nunca | Intermedio | Casi siempre | Siempre |       |
| Universidades | UNSA       | - | 2           | 4          | 5          | 10           | 3       | 24    |
|               | Arequipa   |   |             |            |            |              |         |       |
|               | UNA – Puno |   | 7           | 5          | 3          | 20           | 2       | 37    |
| Total         |            |   | 9           | 9          | 8          | 30           | 5       | 61    |

**Gráfico de barras**

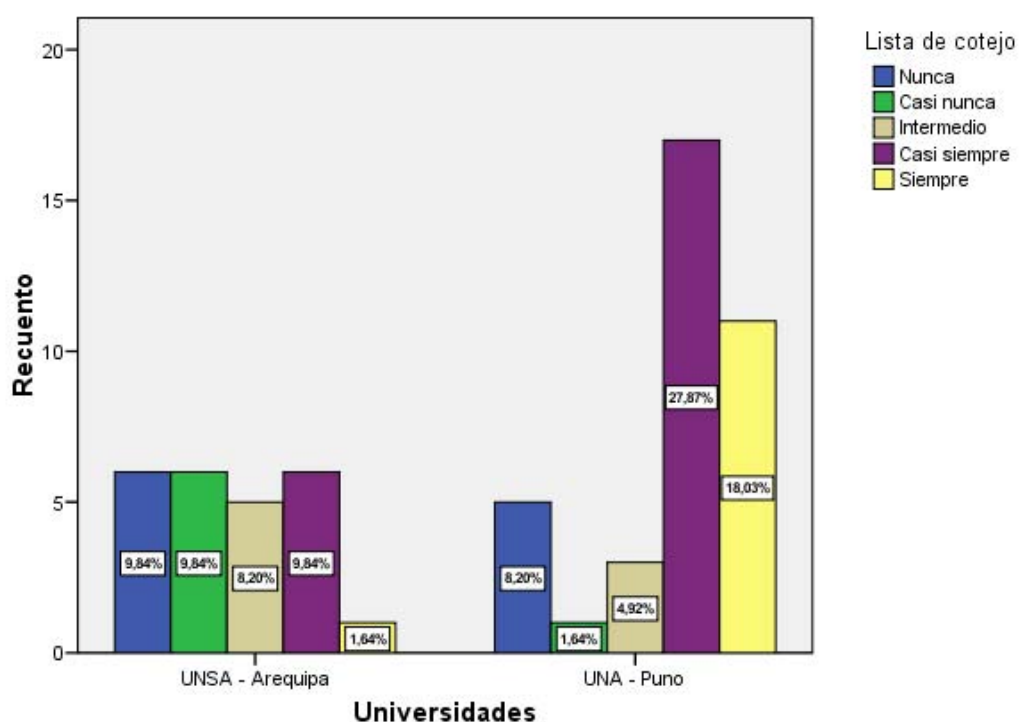


En cuanto al indicador sobre uso de Mapas mentales, como podemos apreciar en la grafica, la mayor frecuencia se sitúa en la categoría Casi siempre de la población de la UNA de Puno, con un 32.79%, mientras que para la UNSA de Arequipa, este índice de frecuencia se sitúa en un 16.39% para la misma categoría Casi siempre.

### CUADRO 31: Lista de cotejo

| Recuento      |            |   | Lista de cotejo |            |            |              |         | Total |
|---------------|------------|---|-----------------|------------|------------|--------------|---------|-------|
|               |            |   | Nunca           | Casi nunca | Intermedio | Casi siempre | Siempre |       |
| Universidades | UNSA       | - | 6               | 6          | 5          | 6            | 1       | 24    |
|               | Arequipa   |   |                 |            |            |              |         |       |
|               | UNA – Puno |   | 5               | 1          | 3          | 17           | 11      | 37    |
| Total         |            |   | 11              | 7          | 8          | 23           | 12      | 61    |

Gráfico de barras

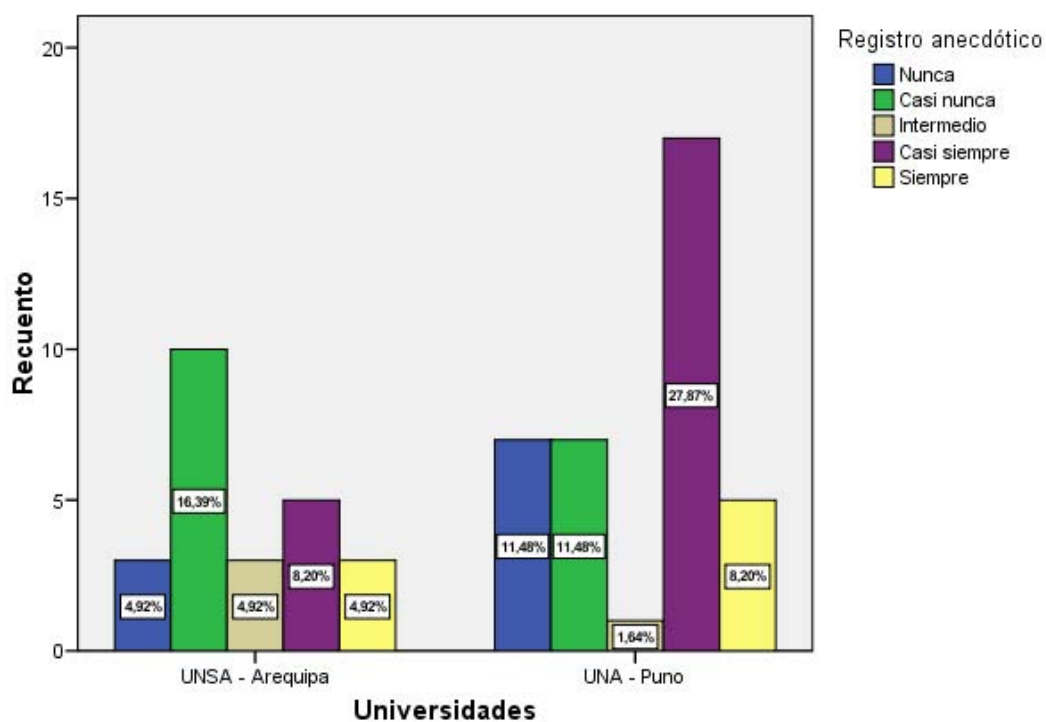


En cuanto a la Lista de cotejo, según vemos en la grafica y tablas superiores, la mayor frecuencia se presenta en la categoría Casi siempre en la población de la UNA de Puno, con un índice de 27.87%, mientras que para la UNSA de Arequipa, vemos que el índice de frecuencia se sitúa en un 9.84% respectivamente para la misma categoría de Casi siempre.

## CUADRO 32: Registro anecdótico

| Recuento      |               | Registro anecdótico |            |            |              |         | Total |
|---------------|---------------|---------------------|------------|------------|--------------|---------|-------|
|               |               | Nunca               | Casi nunca | Intermedio | Casi siempre | Siempre |       |
| Universidades | UNSA Arequipa | -                   | 3          | 10         | 3            | 5       | 24    |
|               | UNA – Puno    | 7                   | 7          | 1          | 17           | 5       | 37    |
| Total         |               | 10                  | 17         | 4          | 22           | 8       | 61    |

Gráfico de barras

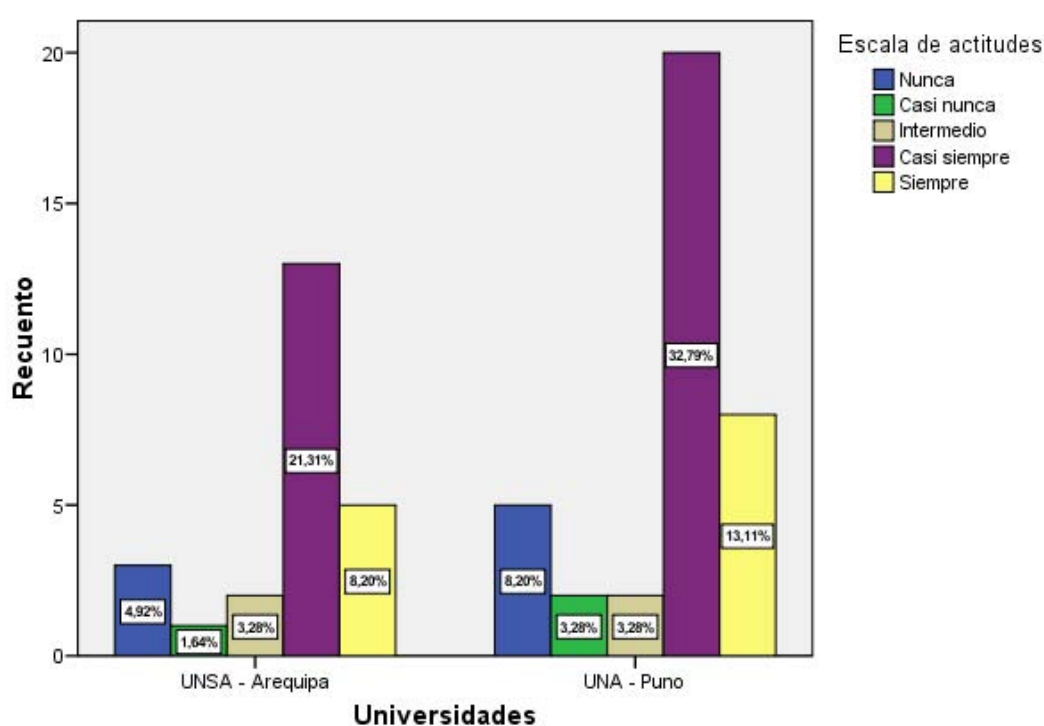


En cuanto al Registro anecdótico, vemos en la grafica, que el mayor índice de frecuencia 27.87% se presenta en la categoría Casi siempre de la población de la UNA de Puno, en tanto que para la población de la UNSA de Arequipa se ve el mayor índice de frecuencia del 16.39% para la categoría Casi nunca.

**CUADRO 33: Escala de actitudes**

| Recuento      |               |   | Escala de actitudes |            |            |              |         | Total |
|---------------|---------------|---|---------------------|------------|------------|--------------|---------|-------|
|               |               |   | Nunca               | Casi nunca | Intermedio | Casi siempre | Siempre |       |
| Universidades | UNSA Arequipa | – | 3                   | 1          | 2          | 13           | 5       | 24    |
|               | UNA – Puno    |   | 5                   | 2          | 2          | 20           | 8       | 37    |
| Total         |               |   | 8                   | 3          | 4          | 33           | 13      | 61    |

**Gráfico de barras**

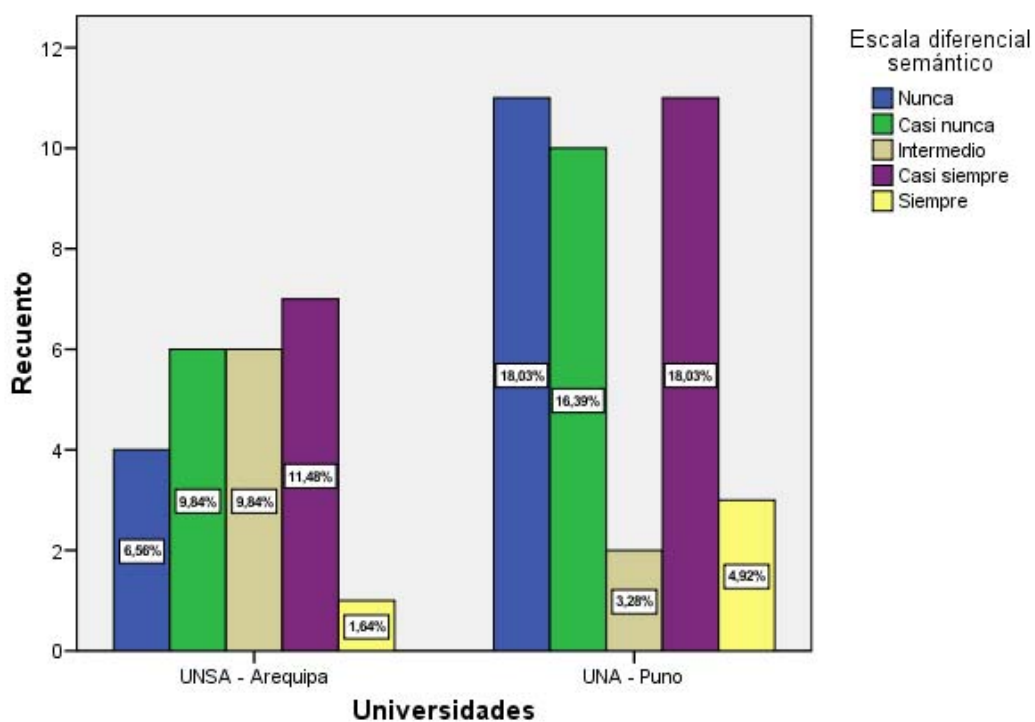


En cuanto a la escala de actitudes, según podemos observar, en cuanto a la población de la UNA de Puno, esta presenta un índice de frecuencia del 32.79%, en la categoría Casi siempre mientras que para la población de la UNSA de Arequipa, el índice de frecuencia se presenta en un 21.31% en la misma categoría.

**CUADRO 34: Escala diferencial semántico**

| Recuento      |               |   | Escala diferencial semántico |            |            |              |         | Total |
|---------------|---------------|---|------------------------------|------------|------------|--------------|---------|-------|
|               |               |   | Nunca                        | Casi nunca | Intermedio | Casi siempre | Siempre |       |
| Universidades | UNSA Arequipa | - | 4                            | 6          | 6          | 7            | 1       | 24    |
|               | UNA – Puno    |   | 11                           | 10         | 2          | 11           | 3       | 37    |
| Total         |               |   | 15                           | 16         | 8          | 18           | 4       | 61    |

**Gráfico de barras**



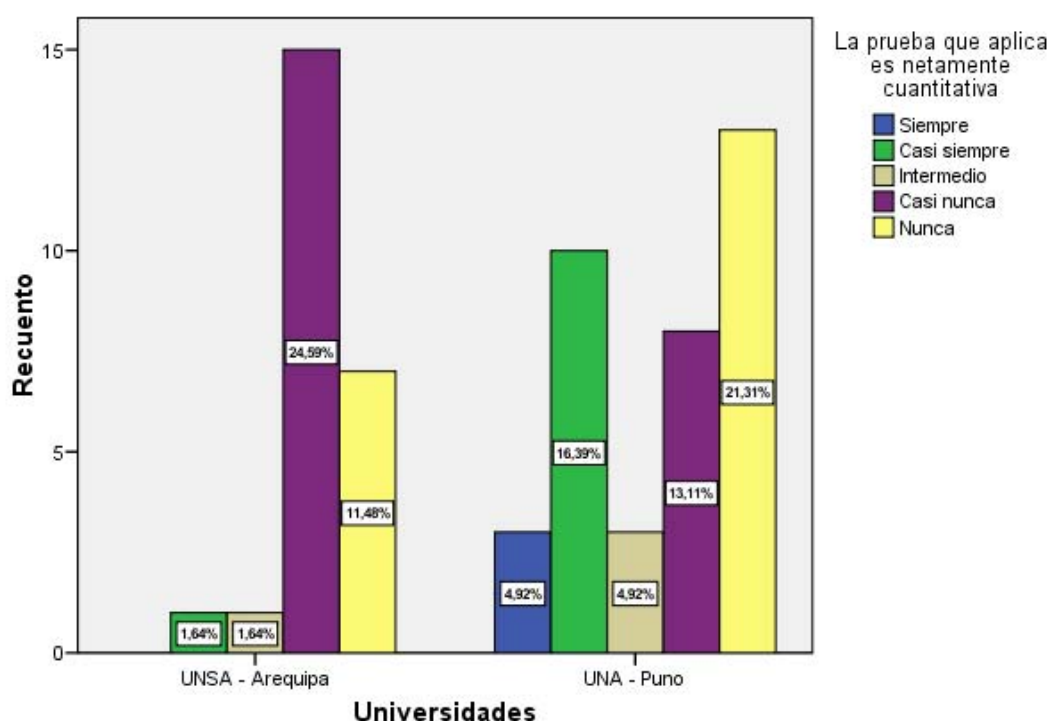
Para la Escala diferencial semántico, según vemos en la grafica de arriba, los mayores índices de frecuencias, se muestran en las categorías Nunca con un 18.03% y Casi siempre con un 18.03% respectivamente, para la población de la UNA de Puno, mientras que para la UNSA de Arequipa, el mayor índice de frecuencia se presenta en la categoría Casi siempre en un 11.48% respectivamente.



**CUADRO 35: La prueba que aplica es netamente cuantitativa**

| Recuento      |            |   | La prueba que aplica es netamente cuantitativa |              |            |            |       | Total |
|---------------|------------|---|--|--------------|------------|------------|-------|-------|
|               |            |   | Siempre  | Casi siempre | Intermedio | Casi nunca | Nunca |       |
| Universidades | UNSA       | - | 0  | 1            | 1          | 15         | 7     | 24    |
|               | Arequipa   |   |  |              |            |            |       |       |
|               | UNA – Puno |   | 3  | 10           | 3          | 8          | 13    | 37    |
| Total         |            |   | 3  | 11           | 4          | 23         | 20    | 61    |

**Gráfico de barras**

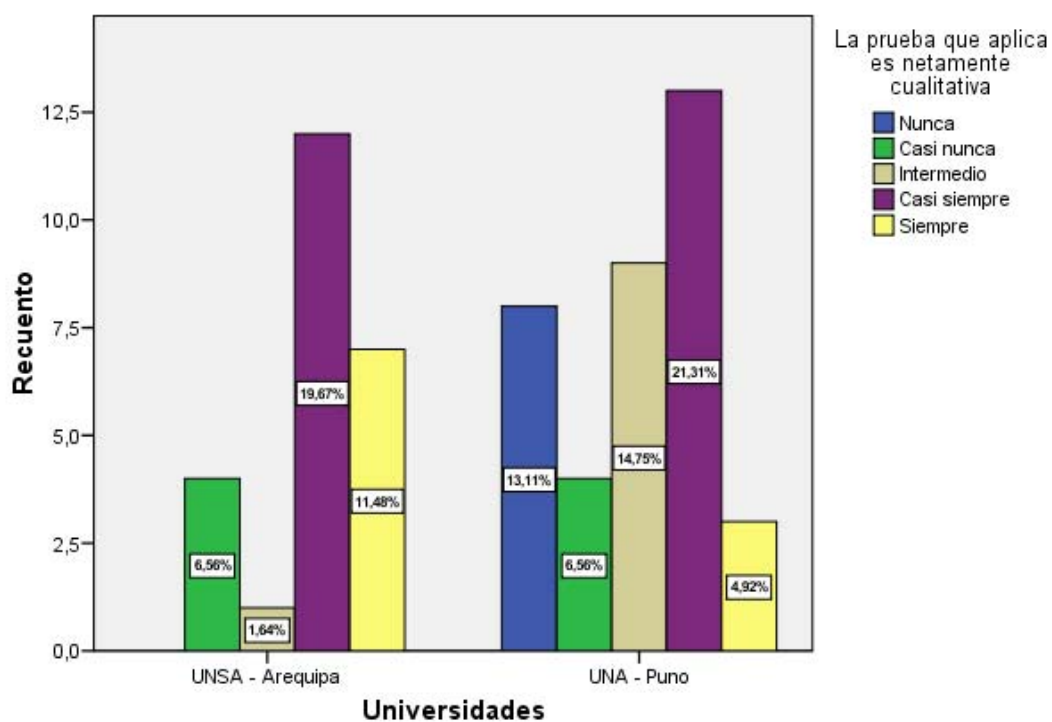


En cuanto al indicador sobre si la prueba que aplica es netamente cuantitativa, vemos que para la UNSA de Arequipa, se presenta en la categoría Casi nunca, con un 24.59%, mientras que para la UNA de Puno, el mayor índice de frecuencia se presenta en la categoría Nunca con un 21.31% respectivamente.

**CUADRO 36: La prueba que aplica es netamente cualitativa**

| Recuento      |               |   | La prueba que aplica es netamente cualitativa |            |            |              |         | Total |
|---------------|---------------|---|---|------------|------------|--------------|---------|-------|
|               |               |   | Nunca   | Casi nunca | Intermedio | Casi siempre | Siempre |       |
| Universidades | UNSA Arequipa | - | 0   | 4          | 1          | 12           | 7       | 24    |
|               | UNA – Puno    |   | 8   | 4          | 9          | 13           | 3       | 37    |
| Total         |               |   | 8   | 8          | 10         | 25           | 10      | 61    |

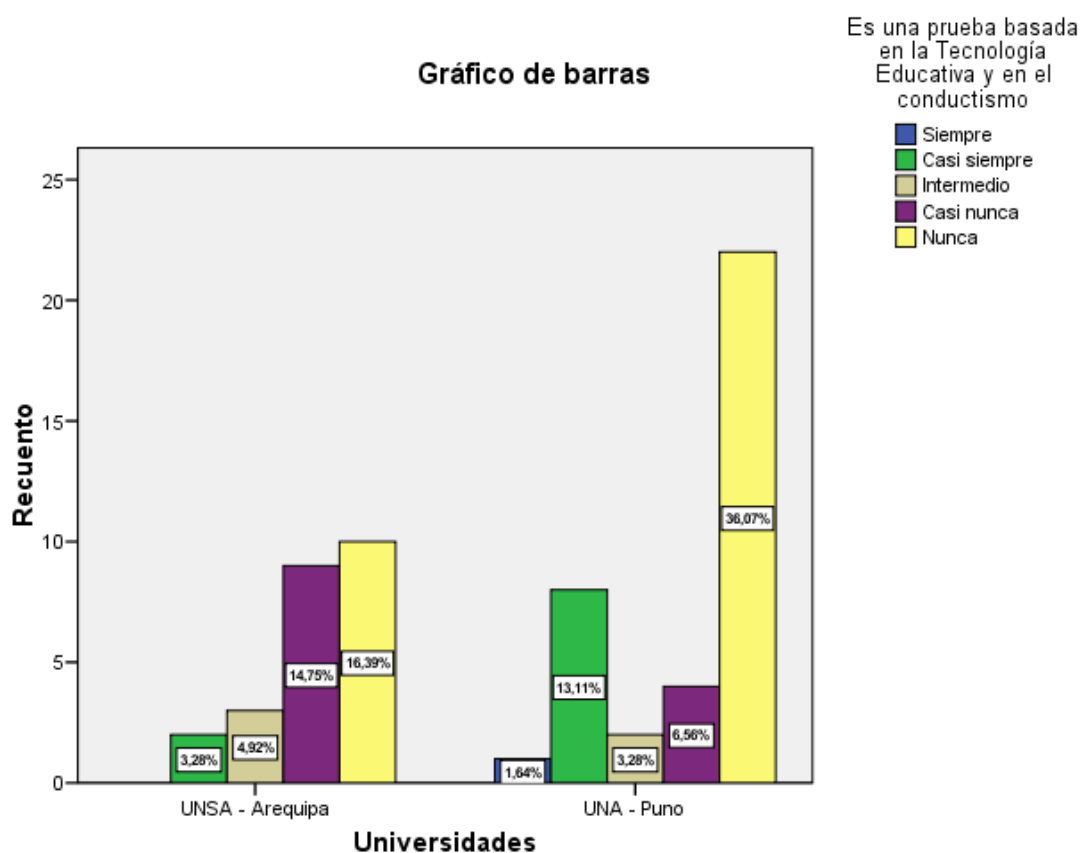
**Gráfico de barras**



En cuanto a la prueba que aplica es netamente cualitativa, según podemos apreciar en la tabla de arriba, el mayor índice de frecuencia en la UNA Puno se encuentra en la categoría Casi siempre con un 21.31%, mientras que para la población de la UNSA de Arequipa, el mayor índice de frecuencia se manifiesta en la misma categoría Casi siempre con un 19.67%, respectivamente.

**CUADRO 37: Es una prueba basada en la Tecnología Educativa y en el conductismo**

| Recuento      |                 | Es una prueba basada en la Tecnología Educativa y en el conductismo |              |            |            |       | Total |
|---------------|-----------------|---|--------------|------------|------------|-------|-------|
|               |                 | Siempre   | Casi siempre | Intermedio | Casi nunca | Nunca |       |
| Universidades | UNSA - Arequipa | 0   | 2            | 3          | 9          | 10    | 24    |
|               | UNA – Puno      | 1   | 8            | 2          | 4          | 22    | 37    |
| Total         |                 | 1   | 10           | 5          | 13         | 32    | 61    |

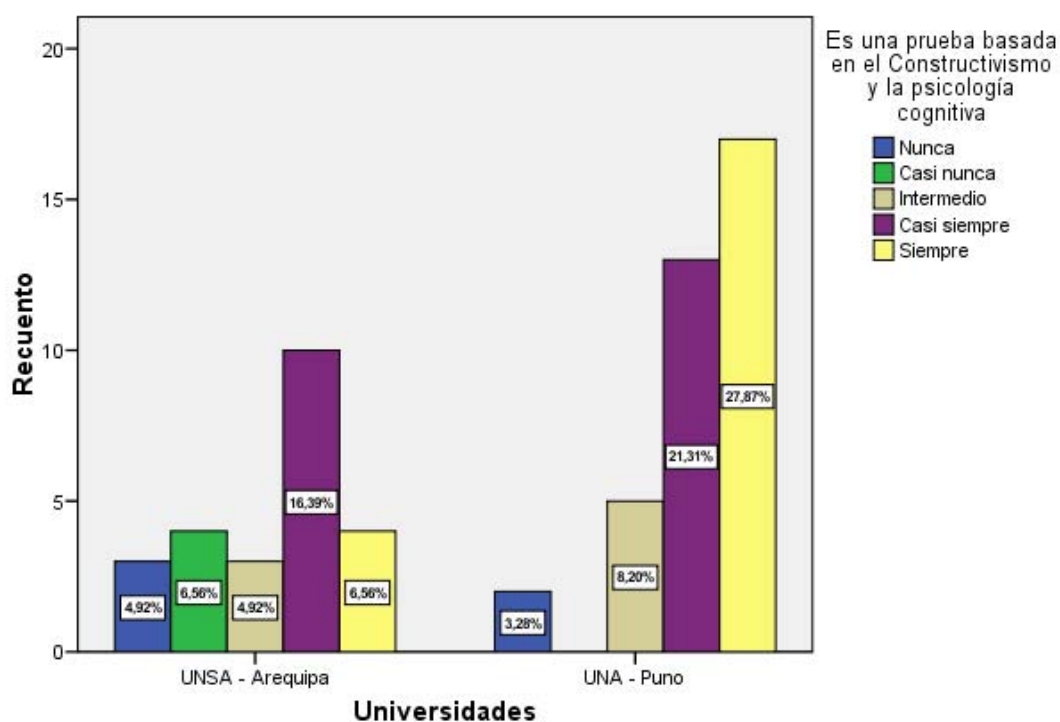


En cuanto al indicador si es una prueba basada en la Tecnología Educativa y en el conductismo, según podemos observar en la grafica, el mayor índice de frecuencia se presenta en la categoría Nunca para la UNA de Puno, con un 36.07% mientras en la UNSA de Arequipa, el mayor índice de frecuencia se presenta en la misma categoría con 16.39% respectivamente.

**CUADRO 38: Es una prueba basada en el Constructivismo y la psicología cognitiva**

| Recuento      |                 |   | Es una prueba basada en el Constructivismo y la psicología cognitiva |            |            |              |         | Total |
|---------------|-----------------|---|--|------------|------------|--------------|---------|-------|
|               |                 |   | Nunca  | Casi nunca | Intermedio | Casi siempre | Siempre |       |
| Universidades | UNSA – Arequipa | – | 3  | 4          | 3          | 10           | 4       | 24    |
|               | UNA – Puno      |   | 2  | 0          | 5          | 13           | 17      | 37    |
| Total         |                 |   | 5  | 4          | 8          | 23           | 21      | 61    |

**Gráfico de barras**

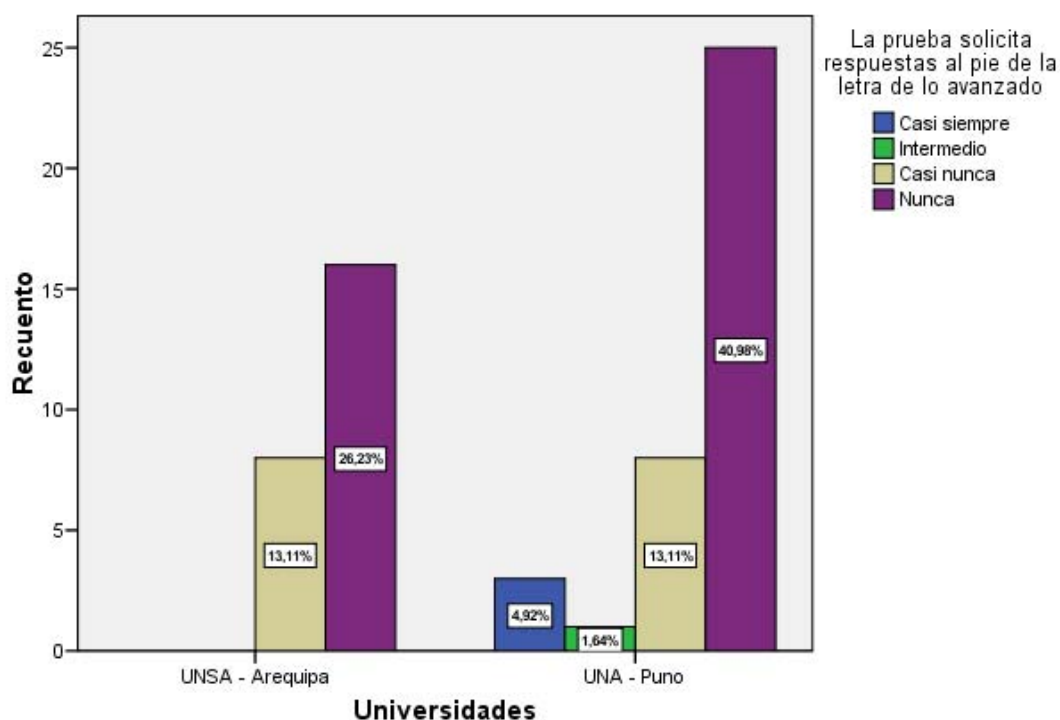


Según podemos observar si es una prueba basada en el Constructivismo y la psicología cognitiva, según vemos en la grafica, el mayor índice de frecuencia se presenta en la categoría Siempre de la UNA de Puno, con un 27.87%, en tanto que para la UNSA de Arequipa, el mayor índice de frecuencia se presenta en la categoría Casi siempre con un 16.39% respectivamente.

**CUADRO 39: La prueba solicita respuestas al pie de la letra de lo avanzado**

| Recuento      |                 | La prueba solicita respuestas al pie de la letra de lo avanzado |            |            |       | Total |
|---------------|-----------------|---|------------|------------|-------|-------|
|               |                 | Casi siempre  | Intermedio | Casi nunca | Nunca |       |
| Universidades | UNSA - Arequipa | 0   | 0          | 8          | 16    | 24    |
|               | UNA – Puno      | 3   | 1          | 8          | 25    | 37    |
| Total         |                 | 3   | 1          | 16         | 41    | 61    |

**Gráfico de barras**

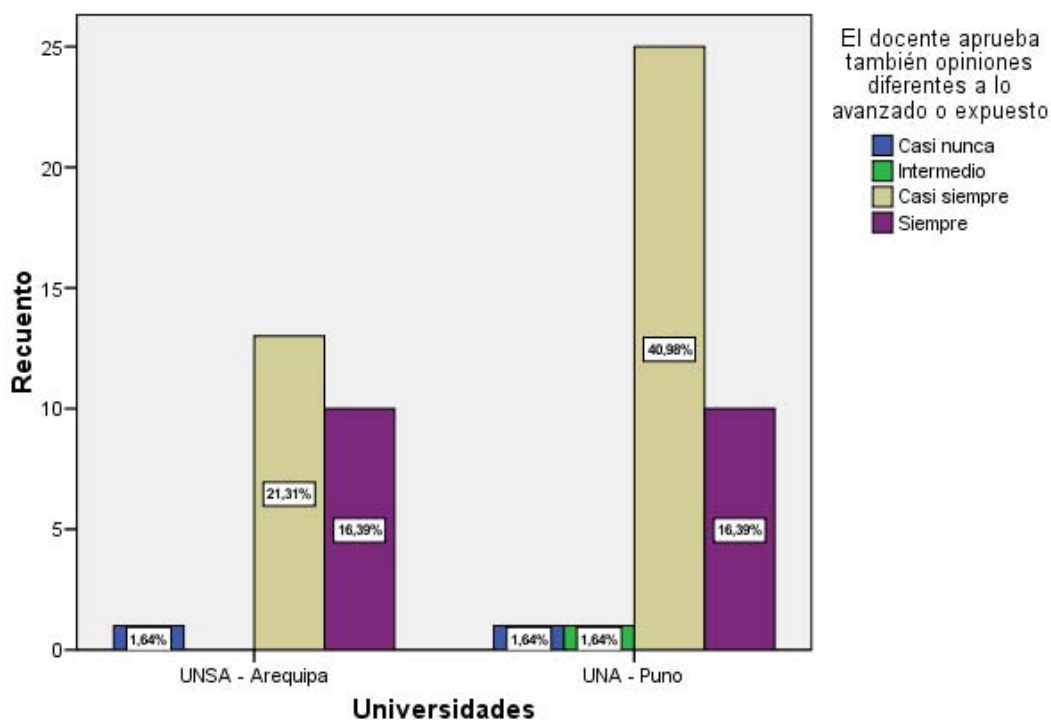


En cuanto el indicador sobre si la prueba solicita respuestas al pie de la letra de lo avanzado, según vemos en la grafica de arriba, el índice de mayor frecuencia se presenta en la categoría Nunca, con una frecuencia de 40.98% para la UNA de Puno y del 26.23 % para la UNSA de Arequipa.

**CUADRO 40: El docente aprueba también opiniones diferentes a lo avanzado o expuesto**

| Recuento      |                 | El docente aprueba también opiniones diferentes a lo avanzado o expuesto |            |              |         | Total |
|---------------|-----------------|--|------------|--------------|---------|-------|
|               |                 | Casi nunca   | Intermedio | Casi siempre | Siempre |       |
| Universidades | UNSA - Arequipa | 1  | 0          | 13           | 10      | 24    |
|               | UNA - Puno      | 1  | 1          | 25           | 10      | 37    |
| Total         |                 | 2  | 1          | 38           | 20      | 61    |

**Gráfico de barras**



Con respecto al indicador el docente aprueba también opiniones diferentes a lo avanzado o expuesto, según vemos en la presente gráfica, el mayor índice de frecuencia se presenta en la categoría Casi siempre con un 40.98 % para la UNA Puno y de 21.31 % para la UNSA de Arequipa.

## 4.2. PROCESO DE PRUEBA DE HIPÓTESIS

### Hipótesis general:

Existe un alto grado de influencia de las concepciones e instrumentos de evaluación de los profesores, sobre la calidad de formación académico - profesional de los estudiantes del pre - grado de la Facultad de Educación de la UNSA y la UNA.

### Hipótesis alterna:

Existe un alto grado de influencia de las concepciones e instrumentos de evaluación de los profesores, sobre la calidad de formación académico – profesional.

En términos formales se tiene:  $Y = f(X1, X2)$

### Hipótesis nula:

No existe un alto grado de influencia de las concepciones e instrumentos de evaluación de los profesores, sobre la calidad de formación académico – profesional.

En términos formales se tiene:  $Y \neq f(X1, X2)$

## PRUEBA DE HIPÓTESIS GENERAL

### CUADRO 41: Análisis de correlación de Pearson

|  |                        | Concepción de evaluación | Uso de instrumentos evaluación y prácticas evaluativas |
|--|------------------------|--------------------------|--|
| Promedio prueba de suficiencia profesional | Correlación de Pearson | .914(**)                 | .987(*)  |
|  | Sig. (bilateral)       | .001                     | .016   |

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Por cuanto la correlación de nuestra hipótesis general, podemos apreciar que para el caso de la Concepción en evaluación, el índice de correlación se sitúa en 0.914 correspondiente a un grado positivo muy fuerte, mientras que para el Uso de instrumentos de evaluación y prácticas evaluativas, el índice se sitúa en 0.987 correspondiente a un grado positivo muy fuerte, por lo tanto existe influencia con grados positivos muy fuertes, lo cual validaría nuestra hipótesis general y alterna, y desestimamos nuestra hipótesis nula lo cual establece que No existe un alto grado de influencia de las concepciones e instrumentos de evaluación de los profesores, sobre la calidad de formación académico – profesional de los estudiantes del pre – grado de la Facultad de Educación de la UNSA y la UNA.

## PRUEBA DE HIPÓTESIS ESPECÍFICAS

### Hipótesis Especifica 1

Existe una influencia significativa de las concepciones cualitativas en evaluación de los docentes, sobre la calidad de formación académico – profesional de estudiantes de la UNSA y la UNA.

**CUADRO 42: Contingencia, Concepción cualitativa en evaluación en la Calidad de formación académico – profesional.**

|  |            |             | Calidad de formación académico – profesional |         |       |           | Total |        |
|--|------------|-------------|--|---------|-------|-----------|-------|--------|
|  |            |             | Deficiente                                   | Regular | Bueno | Muy bueno |       |        |
| La concepción cualitativa en evaluación predominante | Deficiente | Recuento    | 11   | 10      | 0     | 0         | 21    |        |
|  |            | % del total | 18.0%  | 16.4%   | .0%   | .0%       | 34.4% |        |
|  | Regular    | Recuento    | 12   | 16      | 5     | 2         | 35    |        |
|  |            | % del total | 19.7%  | 26.2%   | 8.2%  | 3.3%      | 57.4% |        |
|  | Bueno      | Recuento    | 0  | 0       | 3     | 2         | 5     |        |
|  |            | % del total | .0%  | .0%     | 4.9%  | 3.3%      | 8.2%  |        |
|  | Total      |             | Recuento                                     | 23      | 26    | 8         | 4     | 61     |
|  |            |             | % del total                                  | 37.7%   | 42.6% | 13.1%     | 6.6%  | 100.0% |



#### Pruebas de chi-cuadrado

|                              | Valor    | Gl | Sig. asintótica<br>(bilateral) |
|------------------------------|----------|----|--------------------------------|
| Chi-cuadrado                 | 26.64(a) | 6  | .000                           |
| Razón de verosimilitudes     | 26.07    | 6  | .000                           |
| Asociación lineal por lineal | 15.56    | 1  | .000                           |
| N                            | 61       |    |                                |

Se observa que  $p = 0.000 < 0.05$  por lo tanto, la concepción cualitativa en evaluación predominante de los profesores influye significativamente en la calidad de formación académico – profesional de los estudiantes, podemos determinar que existe un valor en relación a la prueba de suficiencia profesional correspondiente a 26.64 puntos, lo cual significaría que existe evidencia estadística suficiente para rechazar la Hipótesis Nula, con lo cual validamos nuestra primera Hipótesis Específica.

#### Hipótesis específica 2

Existe un alto nivel de influencia de los instrumentos y prácticas cognitivas de evaluación, de los profesores, sobre la calidad de formación académico - profesional de estudiantes de la UNSA y UNA.

#### CUADRO 43: Contingencia, Los instrumentos y prácticas cognitivas de evaluación en la Calidad de formación académico – profesional.

|   |            |             | Calidad de formación académico – profesional |         |       |           | Total  |
|---|------------|-------------|--|---------|-------|-----------|--------|
|   |            |             | Deficiente                                   | Regular | Bueno | Muy bueno |        |
| Los instrumentos y prácticas cognitivas de evaluación de los profesores | Deficiente | Recuento    | 16   | 0       | 0     | 0         | 16     |
|   |            | % del total | 26.2%  | .0%     | .0%   | .0%       | 26.2%  |
|   | Regular    | Recuento    | 5  | 24      | 4     | 1         | 34     |
|   |            | % del total | 8.2%   | 39.3%   | 6.6%  | 1.6%      | 55.7%  |
|   | Bueno      | Recuento    | 2  | 2       | 4     | 3         | 11     |
|   |            | % del total | 3.3%   | 3.3%    | 6.6%  | 4.9%      | 18.0%  |
|   | Total      | Recuento    | 23   | 26      | 8     | 4         | 61     |
|   |            | % del total | 37.7%  | 42.6%   | 13.1% | 6.6%      | 100.0% |

#### Pruebas de chi-cuadrado

|                              | Valor    | gl | Sig. asintótica<br>(bilateral) |
|------------------------------|----------|----|--------------------------------|
| Chi-cuadrado                 | 52.55(a) | 6  | .000                           |
| Razón de verosimilitudes     | 53.92    | 6  | .000                           |
| Asociación lineal por lineal | 26.81    | 1  | .000                           |
| N                            | 61       |    |                                |

Se aprecia que  $p = 0.000 < 0.05$  por lo tanto, Los instrumentos y prácticas cognitivas de evaluación de los profesores influyen en la calidad de formación académico – profesional de los estudiantes universitarios, podemos determinar que existe un valor en relación a la prueba de suficiencia profesional correspondiente a 52.55 puntos, lo cual significaría que hay evidencia estadística suficiente para rechazar la Hipótesis Nula, con lo cual validamos nuestra segunda Hipótesis Específica.

#### Hipótesis específica 3

Existe diferencia entre la influencia de las concepciones e instrumentos de evaluación de los docentes, en la formación académico - profesional de los estudiantes de la UNSA respecto a la UNA.

#### CUADRO Nº 44. Estadísticos generales para las concepciones de evaluación.

|                        | N  | Mínimo | Máximo | Media | Desv. típ. | Coef. Var. |
|------------------------|----|--------|--------|-------|------------|------------|
| UNSA                   | 87 | 10.00  | 16.00  | 13.10 | 1.75       | 13.37      |
| UNA                    | 97 | 8.00   | 14.00  | 11.10 | 1.67       | 15.08      |
| N válido (según lista) | 61 |        |        |       |            |            |

El calificación promedio de la UNSA es de 13.10 puntos, en comparación con la UNA que es de 11.10 puntos. Los calificaciones de los docentes de la UNSA tienen una variabilidad de 1.75 puntos con respecto a la media de 13.10 puntos y tiene un coeficiente de variación de 13.37%, en comparación a la UNA que tienen una variabilidad de 1.67 con respecto a la media de 11.10 puntos y un coeficiente de variación de 15.08 %.

**CUADRO Nº 45 Análisis de Varianza para la UNSA y la UNA**

|              | Suma de cuadrados | Gl  | Media cuadrática | F     | Sig. |
|--------------|-------------------|-----|------------------|-------|------|
| Inter-grupos | 183.52            | 1   | 183.52           | 62.66 | .000 |
| Intra-grupos | 533.04            | 182 | 2.93             |       |      |
| Total        | 716.56            | 183 |                  |       |      |

Se observa que  $p = 0.000 < 0.05$ ; por lo tanto el promedio de los docentes de la UNSA respecto a las concepciones de evaluación es mayor al promedio de la UNA; con un nivel de significancia del 5% y un nivel de confianza del 95% la prueba es significativa.

**CUADRO Nº 46. Estadísticos generales para el Uso de instrumentos y prácticas evaluativas.**

|                        | N  | Mínimo | Máximo | Media | Desv. típ. | Coef. Var. |
|------------------------|----|--------|--------|-------|------------|------------|
| UNSA                   | 87 | 10.00  | 16.00  | 13.56 | 1.80       | 13.24      |
| UNA                    | 97 | 8.00   | 15.00  | 11.82 | 1.88       | 15.87      |
| N válido (según lista) | 61 |        |        |       |            |            |

Los calificativos de los docentes de la UNSA tienen una variabilidad de 1.80 puntos con respecto a la media de 13.56 puntos, su coeficiente de variación es de 13.24 %, presenta un mínimo de 10 puntos y un máximo de 16 puntos, en comparación a la UNA con una variabilidad de 1.88 puntos con respecto a la media de 11.82 puntos y su coeficiente de variación es de 15.87 %, con un mínimo de 8 puntos y un máximo de 15 puntos respectivamente.

**CUADRO Nº 47 Análisis de Varianza para la UNSA y la UNA.**

|              | Suma de cuadrados | Gl  | Media cuadrática | F     | Sig. |
|--------------|-------------------|-----|------------------|-------|------|
| Inter-grupos | 138.61            | 1   | 138.62           | 40.99 | .000 |
| Intra-grupos | 615.42            | 182 | 3.38             |       |      |
| Total        | 754.04            | 183 |                  |       |      |

Se aprecia que  $p = 0.000 < 0.05$ ; por lo tanto el promedio de los docentes de la UNSA respecto al uso de instrumentos de evaluación y prácticas evaluativas de los docentes es mayor al promedio de la UNA; con un nivel de confianza del 95% la prueba es significativa.

#### **4.3. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS**

En lo que respecta a las Concepciones en evaluación, el índice de correlación se sitúa en 0.914 puntos mientras que para el Uso de instrumentos de evaluación y prácticas evaluativos no tradicionales, el índice se sitúa en 0.987 puntos. Por último el índice de correlación al promedio de la prueba de suficiencia profesional se establece en 1.00 puntos con lo cual se establece un probado índice de correlación, esto no ocurre en la presentación de antecedentes mencionados, ya que Mac Donald, manifiesta que los evaluadores y profesores, difícilmente se consideran a sí mismos como figuras políticas; más bien por el contrario su trabajo se puede considerar como inherentemente cualitativo y sus diversos estilos y métodos como expresión de diferentes actitudes en relación al uso de instrumentos de evaluación y prácticas evaluativas, considerando a la vez las concepciones de evaluación como un aspecto fundamental que ayuda al proceso educativo en general.

En el estudio se encontró que las concepciones cualitativas en evaluación predominante en los profesores influye en la calidad de formación académico – profesional de los estudiantes universitarios con una tendencia altamente significativa, pues según los resultados obtenidos, primero en las pruebas de chi – cuadrado que son :  $p = 0.000 < 0.05$ ; y además se ha determinado que existe un valor en relación a la prueba de suficiencia profesional correspondiente a 26.64 puntos; lo cual no ocurre en la presentación de los antecedentes teóricos planteados, pues Ángel Pérez Gómez manifiesta que se cree en la objetividad de la evaluación, y que los

instrumentos de evaluación nos darán el verdadero y fiel reflejo de los progresos de los alumnos, y a la vez el único procedimiento válido será la cuantificación exacta, pues este modelo sólo busca la información cuantitativa mediante instrumentos objetivos, considera la educación y la evaluación como un proceso tecnológico y al educador como un técnico, hace un estricto control de las variables intervinientes, lo que es diferente a los resultados alcanzados en la presente investigación en la que las concepciones cualitativas más bien son las que influyen significativamente en la calidad de formación académico profesional de estudiantes universitarios según los resultados obtenidos en la prueba de suficiencia profesional.

Los instrumentos cognitivos y las prácticas de evaluación no tradicionales de los profesores influyen en la calidad de formación académico – profesional de los estudiantes universitarios, con una tendencia altamente significativa que se establece en base a:  $p = 0.000 < 0.05$  y el valor de la prueba de suficiencia profesional correspondiente a 52.55 puntos; lo cual no ocurre en la presentación de antecedentes mencionados, ya que M. Pansza, 1993, manifiesta que la pedagogía tradicional, cuyos rasgos distintivos son : verticalismo, autoritarismo, verbalismo e intelectualismo y quien tiene la mayor jerarquía es quien toma las decisiones. En cuanto al verbalismo, la exposición del profesor substituye de manera sustantiva otro tipo de experiencias, y en cuanto al intelectualismo implica privilegiar la separación entre el intelecto y el afecto, y el memorismo por el que los docentes al momento de evaluar solicitan a sus estudiantes respuestas al pie de la letra de lo avanzado, creer que este tipo de educación y evaluación es mejor contrariamente a ello, los resultados de nuestra investigación manifiestan que los instrumentos y prácticas cognitivas de evaluación, son las que nos darán una mejor calidad académico profesional en estudiantes universitarios.

Además se establece que hay diferencia entre la influencia de las concepciones en evaluación sobre la calidad de formación académico profesional – profesional que es mayor en la UNSA respecto a la UNA; presentándose para el primer caso, en la UNSA el promedio de 13.10 puntos y en la UNA de 11.10 puntos, por lo tanto el promedio de los docentes de la UNSA es mayor que en la UNA y en el segundo caso es similar, con una variación de décimas entre los valores de la UNSA y la UNA. Sin embargo según los antecedentes de nuestra investigación podemos señalar que según los estudios realizados por Kenneth Delgado Santa Gadea, decimos que en Latinoamérica y más específicamente en nuestro país son escasas las investigaciones sobre evaluación educativa y suele considerarse a esta como sector de aplicación tecnológica – social, junto al currículum, medios y materiales y metodología lo que es rechazado por nuestra investigación, pues las concepciones de evaluación y los instrumentos y prácticas evaluativas de los profesores influyen significativamente en la formación académico profesional de estudiantes universitarios; además el recuento que realiza Kenneth Delgado, señala implícitamente que no debería existir diferencia entre estudios realizados en Lima con respecto a estudios de provincias, y mucho menos entre universidades de provincias como si los hubo en los resultados de nuestra investigación.

#### **4.4 ADOPCIÓN DE LAS DECISIONES**

Por último en cuanto a las conclusiones establecidas en el estudio previamente determinado, vemos en cuanto a las concepciones en la evaluación, que es importante tomar en consideración las concepciones cualitativas en evaluación, ya que tanto los estudiantes de la UNA como los de la UNSA, mantienen un resultado de mejora en la prueba de suficiencia profesional, debido a la concepción de evaluación cualitativa, predominante en los

docentes de ambas universidades, similar en relación a la otra variable.

Se debe considerar la importancia de las concepciones en evaluación, las mismas que se ven influenciadas a la vez por el perfil de los docentes dentro de cada una de las universidades estudiadas; así mismo, es fundamental por consiguiente cultivar este aspecto esencial de los docentes a la hora de analizar los resultados de estos estudios reflejados en la prueba de suficiencia profesional.

Por otro lado consecuentemente se deben mejorar las condiciones para el uso de instrumentos de evaluación cognitivas y prácticas evaluativas no tradicionales de los docentes de la UNA y la UNSA, ya que este aspecto es de suma importancia y a la vez como estamos viendo, en los resultados obtenidos, nos muestran que estas prácticas, mejoran el nivel de formación académico – profesional de los estudiantes universitarios, información recopilada a través de la prueba de suficiencia profesional de la población evaluada.

## CONCLUSIONES

1. De acuerdo a la prueba de correlación de Pearson, se establece que existe un alto grado de influencia de las concepciones en evaluación cuyo índice se sitúa en 0.914 puntos mientras que para el uso de instrumentos de evaluación y prácticas evaluativas, el índice se sitúa en 0.987 puntos, sobre la formación académico profesional de los estudiantes del pregrado de la UNSA y la UNA.
2. La concepción cualitativa en evaluación predominante en los profesores influye en la calidad de formación académico – profesional de los estudiantes universitarios en un grado altamente significativo; según los resultados obtenidos, primero en las pruebas de chi – cuadrado que son:  $p = 0.000 < 0.05$ ; y además al determinarse que existe un valor de la prueba de suficiencia profesional correspondiente a 26.64 puntos.
3. Los instrumentos y prácticas cognitivas de evaluación de los profesores influyen en la calidad de formación académico – profesional de los estudiantes universitarios, en un nivel altamente significativo; que se establece en base a la prueba chi - cuadrado  $p = 0.000 < 0.05$ ; y el valor de la prueba de suficiencia profesional correspondiente a 52.55 puntos.
4. Se establece que hay diferencia entre la influencia de las concepciones en evaluación sobre la calidad de formación académico - profesional que es mayor en la UNSA respecto a la UNA; y también existe diferencia en el uso de instrumentos y prácticas evaluativas, que es mayor en la UNSA respecto a la UNA. Presentándose para el primer caso en la UNSA el promedio de 13.10 puntos y en la UNA de 11.10 puntos, por lo tanto el promedio de los docentes de la UNSA es mayor que en la UNA y en el segundo caso, es similar, con una variación de centésimas entre los valores de la UNSA y la UNA ( $p = 0.00 < 0.05$ ).



## **RECOMENDACIONES**

1. Sugerimos, crear un área de capacitación para implementar la evaluación cualitativa en las universidades.
2. Establecer el dictado de una asignatura denominada “Evaluación cualitativa” en las Facultades de Educación en el que se profundice aspectos teóricos y prácticos de este tipo de evaluación.
3. Se recomienda para el trabajo docente el uso de instrumentos y practicas cognitivas de evaluación, ya que estas mejoran la calidad académico - profesional de los estudiantes universitarios.
4. Sugerimos una mejor implementación de las bibliotecas de las universidades implicadas en el estudio, en los temas de evaluación cualitativa, ya que no existe material bibliográfico adecuado y menos suficiente en las Bibliotecas de la, UNA de Puno, UNSA de Arequipa y la UNMSM Lima.
5. Finalmente, se debe promover en las Universidades, la creación de maestrías y doctorados en evaluación cualitativa, para profundizar el sustento filosófico, epistemológico, sociológico, antropológico, pedagógico e interdisciplinar de la evaluación cualitativa como paradigma alternativo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

### Bibliografía referida al tema:

1. ALEMAN CRUZ, L. *Estrategias y Evaluación*. Proyecto de formación permanente. Módulo 2. DRE Puno. Perú. 2000
2. ALVAREZ GARCIA, Isaías. *Cultura de Evaluación y Desarrollo Institucional de Postgrado*. En: Revista de Investigación Administrativa, N° 1, mayo. E.S.C.A. – IPN: México. 1995.
3. ANDER-EGG, Ezequiel y AGUILAR, M.J. *Evaluación de Servicios y Programas Sociales*. Editorial Siglo XXI. México. 1992.
4. BARRIOS S., PUCCI R., YERO GARCIA C. *Propuesta de lineamiento para la auto – evaluación de los postgrados*. Universidad Central de Venezuela. 1994.
5. BROWN, Rally y GLASNER, Angela. *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Narcea S.A. Madrid, España. 2003.
6. CANALES QUEVEDO, Isaac. *Evaluación y Acreditación Universitaria*. UNMSM. Lima, Perú. 1998.
7. CANALES QUEVEDO, Isaac. *Evaluación Educacional*. UNMSM. Lima, Perú. 2003.
8. CASANOVA, M.A. *Manual de evaluación educativa*. Edit. Muralla. Madrid. 1997.
9. CASSIGOLI PEREA, Inés Elisa. *Evaluación Institucional*. IPN – ESCA: Apuntes. México. 2001.
10. CASSIGOLI PEREA, Inés Elisa. *Condiciones de la evaluación en las Instituciones Educativas*. IPN – ESCA: Apuntes. México. 2001.
11. COOK, T.D. y REICHARDT, Ch. S. *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Morata S.A. España. 1997.
12. DE HEGEDUS, Pedro. *Evaluación: Aspectos conceptuales y su relación con la investigación*. 1999.
13. DELGADO SANTA GADEA, Kenneth. *Evaluación y calidad de la educación*. Derrama Magisterial. Lima, Perú. 3ª edición 2004.
14. ECHEVARRIA, Javier. *Introducción a la metodología de la ciencia. La filosofía de la ciencia en el siglo XX*. Cátedra Teorema. Madrid, España. 1999.
15. EDWARS RISOPATRON, Verónica. *El concepto de calidad de la educación*. UNESCO-OREALC. Santiago, Chile. 1991.
16. EISNER, E. *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós Educador. Barcelona, España. 1998.
17. ELLIOT, John. *La investigación – acción en educación*. Ediciones Morata, S.L. Madrid, España. 1994.
18. ELLIOT, John. *El cambio educativo desde la investigación – acción*. Ediciones Morata, S.L. Madrid. España. 1993.
19. FERNANDEZ ENGUITA, M. *Ensayos en torno a la Reforma de la educación*. Visor. Madrid, España. 1990.
20. FEYERABEND, Paúl. *Tratado contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Rei México. 1ra reimpresión 1997.
21. FLORES OCHOA, R. *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Mc GRW-HILL. Colombia. 1996.
22. FRANCO, N.C., y OCHOA, L.F. *La Racionalidad de la Acción en la Evaluación*. Magisterio. Colombia. 1997.

23. GALLEGO BADILLO, R. *Discurso sobre constructivismo. Nuevas Estructuras conceptuales, metodológicas y actitudinales*. Magisterio. Colombia. 1997.
24. GALLEGO BADILLO, R. *Discurso constructivista sobre las tecnologías. Una mirada epistemológica*. Magisterio. Colombia. 1998.
25. GIMENO SACRISTAN, J. *La pedagogía por objetivos, Obsesión por la eficiencia*. Morata. Madrid, España. 9ª edición, 1997.
26. GIMENO SACRISTAN, J. *Poderes inestables en educación*. Morata. Madrid, España. 1998.
27. HADJI, Charles. *La pedagogía hoy: las incertidumbres de la evaluación*. Fondo de Cultura Económica. México D.F. 1998.
28. HOUSE, E.R. *Evaluación, ética y poder*. Morata. Madrid, España. 3ra ed. 2000.
29. HOUSE, E.R. y HOWE, K.R. *Valores en Evaluación y en investigación social*. Morata. Madrid. 2001.
30. JEAN-MARIE, Barbier. *La evaluación en los procesos de formación*. España. 1993.
31. JORNET, J.M. SUAREZ. *La evaluación en la actividad universitaria*. España. 1993.
32. JOLIBERT, Josette. *Transformar la formación docente*. Santillana. Chile. 1996.
33. KEMMIS, Stephen. *Mejorando la educación mediante la investigación – acción*. En: *La investigación – acción participativa*. Inicios y desarrollos, Kurt Lewin y otros. Tarea. Lima, Perú.
34. KUHN, Thomas S. *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica. México. 1962.
35. KUHN, Thomas S. *La Tensión esencial. Estudios selectos sobre la tradición y el cambio en el ámbito de la ciencia*. Fondo de Cultura Económica. México. 2da reimpresión. 1996.
36. LAKATOS, Imre. *La metodología de los programas de investigación científica*. Alianza Universidad. Madrid. 3ra reimpresión. 1998.
37. MARDONES, J.M. *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. Editorial Anthropos. Barcelona. 1991.
38. MARTINEZ MIGUELEZ, Miguel. *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Editorial Trillas. México. 2da edición 2006.
39. MEJIA MEJIA, Elías. *Técnicas para construir instrumentos de evaluación*. UNMSM. Lima, Perú. 2002.
40. MENDO ROMERO, José Virgilio. *Entre la utopía y la vida. Ensayos sobre filosofía, educación y sociedad*. Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos. Lima, Perú. 2006.
41. MINEDU. *Guía de evaluación del aprendizaje*. Lima – Perú. 2da. Edición 2007.
42. MONEDERO MOYA, Juan José. *Bases teóricas de la evaluación educativa*. Aljibe, S.L. Málaga, España. 1998.
43. MUNICIO, Pedro. *Herramientas para la evaluación de la calidad*. Monografías Escuela Española. Barcelona, España. 2000.
44. PERALTA SANCHEZ, F.J. y SANCHEZ RODA, M.D., *El Plan de Evaluación: Instrumentos*. Escuela Española S.A. Madrid. 1998.

45. PEREZ, A.M. y BUSTAMANTE, E.G. *Evaluación Escolar Resultados o Procesos. Investigación, Reflexión y Análisis Crítico*. Magisterio. Colombia. 1996.
46. PEREZ GOMEZ, A.I., *Modelos Contemporáneos de Evaluación*. En Gimeno Sacristán y otros. *La enseñanza su teoría y su práctica*. Akal. España. 1985.
47. PEREZ JUSTE, R., LOPEZ RUPEREZ, F., PERALTA, M<sup>a</sup> D., MUNICIO P., *Hacia una educación de calidad. Gestión instrumentos y evaluación*. Narcea. Madrid, España. 2<sup>a</sup> edición, 2001.
48. POURTOIS, Jean – Pierre y DESMET, Huguette. *Epistemología e instrumentación en ciencias humanas*. Editorial Herder. Barcelona, España. 1992.
49. ROMAN PEREZ, Martiniano, DIEZ LOPEZ, Eloisa: *Currículum y enseñanza*. EOS. Madrid, España. 1994.
50. SALCEDO GALVIS, Hernando. *Aspectos conceptuales, metodológicos e instrumentales de la evaluación de los estudios de postgrado*.
51. SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. *Como un espejo. Evaluación cualitativa de centros escolares*. Magisterio del Río del Plata. Argentina. 1995.
52. SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. *La Evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Ediciones Aljibe. España. 1993.
53. SHAW, Ian F. *La evaluación cualitativa. Introducción a los métodos cualitativos*. Paidós. España. 2003.
54. SIMONS, H. *Evaluación democrática de instituciones escolares. La política y el Proceso de evaluación*. Morata. Madrid, España. 1999.
55. STENHOUSE, Lawrence. *La investigación como base de la enseñanza*. Ediciones Morata, S.L. Madrid. 2da reimpresión 1996.
56. STUFFLEBEAM, Daniel L. *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Paidós. España. 3<sup>a</sup> reimpresión, 1995.
57. SUPO MAMANI, Juan Alcides. *La Evaluación en el marco del constructivismo*. En Revista: PRAXXIS. Los constructivismos. Teoría y práctica. DRE Puno. Perú. 2001.
58. SUPO MAMANI, Juan Alcides. *Perspectivas de la Evaluación Cualitativa en Educación*. En Revista de Investigación Educativa. N° 10 UNMSM Lima, Perú. 2002.
59. UGARRIZA CHAVEZ, Nelly. *Evaluación del rendimiento académico*. En Revista de la Unidad de Post Grado. UNMSM. Año 1, N° 1. Lima, Perú. 2000.

#### **Bibliografía referida a la metodología de la investigación:**

1. ARNAL, Justo y otros. *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. Editorial Labor S.A. Barcelona, España. Primera reimpresión, 1994.
2. BUNGE, Mario. *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía*. Ariel, Barcelona. 3<sup>a</sup> edición, 1973.
3. COOK, T.D. y REICHARDT, Ch.S.: *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Morata. Madrid, España. 1986.
4. COPI, Irving M. y COHEN, Carl. *Introducción a la lógica*. Limusa. México. 1995.

5. FEYERABEND, Paul. *Contra el método*. Editorial Ariel. Barcelona, España. 1981.
6. GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M.D. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata S.A. Madrid, España. 1984.
7. HERNANDEZ SAMPIERI, Roberto y otros. *Metodología de la Investigación*. MCGRAW-HILL. México. Primera edición, 1991.
8. KERLINGER, Fred N. *Investigación del comportamiento*. MCGRAW-HILL. México. 1988.
9. MEJIA MEJIA, Elías. *Metodología de la investigación científica. Serie: Textos para la maestría en educación*. Editorial e imprenta de la UNMSM. Lima, Perú. 2005.
10. MEJIA MEJIA, Elías. *Técnicas e instrumentos de investigación. Serie: Textos para la maestría en educación*. Editorial e imprenta de la UNMSM. Lima, Perú. 2005.
11. MEJIA NAVARRETE, Julio. *La investigación cualitativa*. En Revista de Investigación Educativa. N° 11 UNMSM. Lima, Perú. 2003.
12. PALOMINO QUISPE, Platón. *"Diseño y técnicas de investigación educativa"* Imprenta FCEDUC. UNA Puno. Perú. 2004.
13. PISCOYA HERMOSA, Luis. *Investigación científica y educacional*. Amaru Editores. Lima. 2da edición. 1995.
14. POPPER, Karl. *La lógica de la investigación científica*. Editorial Tecnos. Madrid, España. 1980.
15. PHILLIPS, E. y PUGH, D. S. *Como obtener un doctorado, Manual para estudiantes y tutores*. Gedisa, Barcelona, España. 2001.
16. SAMAJA, Juan. *Epistemología y metodología: elementos para una teoría de la investigación científica*. Editorial Eudeba. Buenos Aires, Argentina. 1993.
17. SCHMELKES, Corina. *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación (tesis)*. Impresora y Editora Latinoamericana S.A. México D.F. 1996.
18. SIERRA BRAVO, Restituto. *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica*. Editorial Paraninfo. Madrid, España. 1986

## **ANEXOS.**

**ANEXO 1**

**MATRIZ DE CONSISTENCIA**

## ANEXO 1: MATRIZ DE CONSISTENCIA

TITULO: “Concepciones e Instrumentos de Evaluación en la Calidad de Formación de Estudiantes de dos Universidades Peruanas”

| I. PROBLEMAS   | II. OBJETIVOS   | III. HIPOTESIS  | IV. VARIABLES E INDICADORES   |
|--|---|---|---|
| <p><b><u>PROBLEMA GENERAL</u></b><br/>¿Cuál es el grado de influencia de las concepciones e instrumentos de evaluación en la calidad de formación académico - profesional de los estudiantes del pre – grado de la facultad de educación de la UNSA y la UNA?</p> <p><b><u>PROBLEMAS ESPECIFICOS</u></b><br/>A. ¿En qué grado influyen las concepciones cualitativas de evaluación de los profesores en la calidad de formación académico - profesional de estudiantes del pre – grado de la Facultad de Educación de la UNSA y la UNA?<br/>B. ¿Cuál es el nivel de influencia de los instrumentos y prácticas cognitivas de evaluación de los docentes, en la calidad de formación académico - profesional de estudiantes universitarios?<br/>C. ¿Qué diferencia existe entre la influencia de las concepciones de evaluación y los instrumentos y prácticas evaluativas de los docentes, en la formación académico - profesional de los estudiantes de la UNSA y la UNA?</p> | <p><b><u>OBJETIVO GENERAL</u></b><br/>Determinar el grado de influencia de las concepciones e instrumentos de evaluación de los docentes sobre la calidad de formación académico - profesional de estudiantes del pre - grado de la Facultad de Educación de la UNSA de Arequipa y la UNA de Puno.</p> <p><b><u>OBJETIVOS ESPECIFICOS</u></b><br/>A. Establecer el grado de influencia que ejercen las concepciones cualitativas de evaluación de los docentes en la calidad de formación académico - profesional de estudiantes del pre - grado de la Facultad de Educación de la UNSA y la UNA.<br/>B. Identificar el nivel de influencia de los Instrumentos y prácticas evaluativas cognitivas de los profesores en la calidad de formación académico - profesional de estudiantes universitarios<br/>C. Contrastar las diferencias de la influencia de las concepciones de evaluación e instrumentos y prácticas evaluativas de los docentes en la formación académico – profesional de los estudiantes de la UNSA y la UNA.</p> | <p><b><u>HIPOTESIS GENERAL</u></b><br/>Existe un alto grado de influencia de las concepciones de evaluación, y los tipos de instrumentos y prácticas evaluativas de los profesores, sobre la calidad de formación académico - profesional de los estudiantes del pre - grado de la Facultad de Educación de la UNSA y la UNA.</p> <p><b><u>HIPOTESIS ALTERNA</u></b><br/>Existe un alto grado de influencia de las concepciones de evaluación, y los tipos de instrumentos y prácticas evaluativas de los profesores, sobre la calidad de formación académico – profesional.</p> <p style="text-align: center;">En términos formales se tiene: <math>Y = f(X1, X2)</math></p> <p><b><u>HIPOTESIS NULA</u></b><br/>No existe un alto grado de influencia de las concepciones de evaluación, y los tipos de instrumentos y prácticas evaluativas de los profesores, sobre la calidad de formación académico – profesional.</p> <p style="text-align: center;">En términos formales se tiene: <math>Y \neq f(X1, X2)</math></p> <p><b><u>HIPOTESIS ESPECIFICAS</u></b><br/>A. Existe una influencia significativa de las concepciones cualitativas en evaluación de los docentes, sobre la calidad de formación académico - profesional de estudiantes de la UNSA y la UNA.<br/>B. Existe un alto nivel de influencia de los instrumentos y prácticas cognitivas de evaluación de los profesores, sobre la calidad de formación académico - profesional de estudiantes de la UNSA y UNA.<br/>C. Existe diferencia entre la influencia de las concepciones de evaluación y los instrumentos y prácticas de evaluación en la formación académico profesional de los estudiantes de la UNSA y la UNA.</p> | <p><b><u>VARIABLE DEPENDIENTE</u></b><br/><br/>X. Calidad de Formación de Estudiantes Universitarios.<br/><br/>- Alta calidad<br/>- Baja calidad</p> <p><b><u>VARIABLES INDEPENDIENTES</u></b><br/><br/>Y1.<br/>Concepciones de evaluación predominantes en los profesores.<br/><br/>- Cualitativos<br/>- Cuantitativos</p> <p>Y2. Tipos de instrumentos de evaluación y prácticas evaluativas de los docentes.<br/><br/>- Cognitivas.<br/>- Tradicionales.</p> |



### MATRIZ DE CONSISTENCIA

TITULO: "Concepciones e Instrumentos de Evaluación en la Calidad de Formación de Estudiantes de dos Universidades Peruanas"

| V. POBLACION Y MUESTRA   | VI. DISEÑO  | VII. INSTRUMENTOS  | VIII. INFORMANTES                                       |
|--|---|--|---|
| <p><u>POBLACION</u><br/>La población está conformada por los alumnos del X Semestre 2009 I, y los docentes del pre - grado de las Facultades de Educación de la Universidad Nacional San Agustín-Arequipa y la Universidad Nacional del Altiplano-Puno.</p> <p><u>MUESTRA</u><br/>La muestra la conforman el 60% de profesores; y alumnos del X semestre de estudios de la Facultad de Educación integrantes de la Especialidad de Educación Secundaria: Lenguaje - Literatura, Matemáticas, Ciencias Sociales y Biología – Química, 2009 I.</p> | <p>Tipo de investigación.- El estudio es de carácter descriptivo-explicativo, siendo descriptivo, busca establecer la relación de causa – efecto entre variables y parte del supuesto de que se vienen dando modificaciones en los sistemas de evaluación del rendimiento académico, cuyos resultados son generados por los alumnos de las Facultades de Educación de la UNSA y la UNA.</p> <p>De diseño correlacional, con un análisis de influencia de Var (X) independiente sobre Var (Y) dependiente, analizando los indicadores de manera vertical, determinaremos el grado de relación entre las variables, identificando los factores y las características que contribuyen a la situación dada, considerando que los efectos de las variables independientes ya se dieron.</p> <p><u>ESQUEMA</u></p> <pre> graph LR     VI1[V.I.1] --&gt; J((I))     VI2[V.I.2] --&gt; J     J --&gt; VD[VD] </pre> | <p>ENCUESTAS<br/>TEST<br/>PRUEBAS DE<br/>SUFICIENCIA<br/>PROFESIONAL<br/>ENTREVISTAS<br/>FICHAS DE<br/>OBSERVACIÓN. Etc.</p> | <p>DOCENTES<br/><br/>ESTUDIANTES<br/><br/>EXPERTOS.</p> |

**ANEXO Nº 2**

**INSTRUMENTOS DE RECOLECCION DE DATOS**

## ANEXO Nº 2: INSTRUMENTOS DE RECOLECCION DE DATOS

### A. ENCUESTA: SOBRE CONCEPCIONES EN EVALUACION

**DISTINGUIDO PROFESOR:** La presente encuesta es con fines de investigación. La información que proporcione es totalmente confidencial y anónima. Mucho Agradeceremos: Marcar con una Equis (X) la alternativa que crea conveniente.

**LEYENDA:** TA: Totalmente de Acuerdo. DA: De Acuerdo. I: Indeciso (ni de acuerdo ni en desacuerdo). ED: En Desacuerdo. TD: Totalmente en Desacuerdo.

| Nº | AFIRMACIONES SOBRE CONCEPCIÓN DE EVALUACIÓN   | TA | DA | I | ED | TD |
|----|---|----|----|---|----|----|
| 1  | El único conocimiento válido es aquel que pasa por los sentidos, la observación y la experimentación  | 1  | 2  | 3 | 4  | 5  |
| 2  | El evaluador debe medir el éxito del alumno de manera similar como un agricultor comprueba la eficiencia de un nuevo fertilizante, llegando a la conclusión de que sirve o no sirve | 1  | 2  | 3 | 4  | 5  |
| 3  | La educación simplemente es un proceso tecnológico  | 1  | 2  | 3 | 4  | 5  |
| 4  | Los instrumentos de evaluación nos darán el verdadero y fiel reflejo del aprendizaje de los alumnos   | 1  | 2  | 3 | 4  | 5  |
| 5  | La evaluación es sinónimo de medición con cuantificadores exactos   | 1  | 2  | 3 | 4  | 5  |
| 6  | La aplicación de instrumentos válidos y confiables, hacen una medición justa y deben servir para aprobar y desaprobado a los estudiantes  | 1  | 2  | 3 | 4  | 5  |
| 7  | La evaluación solamente debe buscar el logro de objetivos y metas pre-establecidas  | 1  | 2  | 3 | 4  | 5  |
| 8  | Lo más importante en el proceso educativo es alcanzar los resultados inmediatos y de corto plazo  | 1  | 2  | 3 | 4  | 5  |
| 9  | La evaluación, sólo es recoger información, emitir juicios de valor y tomar decisiones  | 1  | 2  | 3 | 4  | 5  |
| 10 | La finalidad primordial de la evaluación es retroalimentar a los participantes que tienen carencias y debilidades   | 1  | 2  | 3 | 4  | 5  |
| 11 | Ni la educación ni la evaluación pueden considerarse, como procesos tecnológicos, desligado de la esfera de los valores   | 5  | 4  | 3 | 2  | 1  |
| 12 | Al evaluar es necesario valorar los procesos de pensamiento, análisis, capacidades complejas de investigación, comprensión y solución de problemas                                  | 5  | 4  | 3 | 2  | 1  |
| 13 | La evaluación también debe valorar resultados de carácter secundario que no estaban previstos en las metas y objetivos  | 5  | 4  | 3 | 2  | 1  |
| 14 | En la evaluación los efectos a largo plazo son tanto o más significativos que los inmediatos y planificados   | 5  | 4  | 3 | 2  | 1  |
| 15 | La objetividad en la ciencia y en la evaluación son siempre relativos   | 5  | 4  | 3 | 2  | 1  |
| 16 | La objetividad pura es un imposible epistemológico  | 5  | 4  | 3 | 2  | 1  |
| 17 | Al evaluar es importante tomar en cuenta el contexto que rodea al estudiante  | 5  | 4  | 3 | 2  | 1  |
| 18 | Es importante rastrear las dificultades de los alumnos  | 5  | 4  | 3 | 2  | 1  |
| 19 | Los estudiantes deben participar en su propia evaluación  | 5  | 4  | 3 | 2  | 1  |
| 20 | Es muy importante practicar la coevaluación o la evaluación entre compañeros  | 5  | 4  | 3 | 2  | 1  |

**PUNTAJE MÁXIMO** = 100  
**PUNTAJE MÍNIMO** = 20

## **B. ENCUESTA SOBRE: USO DE INSTRUMENTOS Y PRÁCTICAS EVALUATIVAS**

**DISTINGUIDO PROFESOR:** La presente encuesta es con fines de investigación. La información que proporcione es totalmente confidencial y anónima. Mucho Agradeceremos: Marcar con una Equis (X) la alternativa que crea conveniente

**LEYENDA:** S = Siempre. CS = Casi Siempre. I = Intermedio. CN = Casi Nunca. N = Nunca.

| Tipos de prueba (o características de pruebas) que utiliza en su trabajo docente. | FRECUENCIA |    |   |    |   |
|---|------------|----|---|----|---|
|   | S          | CS | I | CN | N |
| 1.- Desarrollo temático.  | 5          | 4  | 3 | 2  | 1 |
| 2.- Ejercicios interpretativos de análisis y reflexión                            | 5          | 4  | 3 | 2  | 1 |
| 3.- Ensayos   | 5          | 4  | 3 | 2  | 1 |
| 4.- La prueba es a libro abierto  | 5          | 4  | 3 | 2  | 1 |
| 5.- De respuesta alternativa de tipo F – V.                                       | 1          | 2  | 3 | 4  | 5 |
| 6.- De correspondencia o apareamiento   | 1          | 2  | 3 | 4  | 5 |
| 7.- De selección múltiple   | 1          | 2  | 3 | 4  | 5 |
| 8.- De ordenamiento   | 1          | 2  | 3 | 4  | 5 |
| 9.- Mapa conceptual   | 5          | 4  | 3 | 2  | 1 |
| 10.- Mapa mental  | 5          | 4  | 3 | 2  | 1 |
| 11.- Lista de cotejo  | 5          | 4  | 3 | 2  | 1 |
| 12.- Registro anecdótico  | 5          | 4  | 3 | 2  | 1 |
| 13.- Escala de actitudes  | 5          | 4  | 3 | 2  | 1 |
| 14.- Escala diferencial semántico   | 5          | 4  | 3 | 2  | 1 |
| 15.- La prueba que aplica es netamente cuantitativa                               | 1          | 2  | 3 | 4  | 5 |
| 16.- La prueba que aplica es netamente cualitativa                                | 5          | 4  | 3 | 2  | 1 |
| 17.- Es una prueba basada en la Tecnología Educativa y en el conductismo.         | 1          | 2  | 3 | 4  | 5 |
| 18.- Es una prueba basada en el Constructivismo y la psicología cognitiva.        | 5          | 4  | 3 | 2  | 1 |
| 19.- La prueba solicita respuestas al pie de la letra de lo avanzado              | 1          | 2  | 3 | 4  | 5 |
| 20.- El docente aprueba también opiniones diferentes a lo avanzado o expuesto     | 5          | 4  | 3 | 2  | 1 |

**PUNTAJE MÁXIMO    100**  
**PUNTAJE MÍNIMO    20**

## **C. PRUEBA DE SUFICIENCIA PROFESIONAL**

UNIVERSIDAD:..... SEMESTRE:.....

ESPECIALIDAD: ..... FECHA: .....

**INSTRUCCIONES:** Estimado estudiante el propósito de la siguiente prueba es conocer los aprendizajes adquiridos en su estadía en esta universidad hasta la fecha y es con carácter de investigación comparativa.

- 1.- Rama de la filosofía que estudia la “validez del conocimiento científico”
  - a) Axiología
  - b) Ontología
  - c) Epistemología
  - d) Hermenéutica
- 2.- Una enseñanza basada en la verdad oficial corresponde a:
  - a) La educación bancaria
  - b) El adoctrinamiento
  - c) La instrucción
  - d) La Educación científica
- 3.- La expresión Kantiana “no se enseña filosofía sino a filosofar” revela que el valor de la filosofía es, principalmente:
  - a) Teórico
  - b) Actitudinal
  - c) Opcional
  - d) Científico
- 4.- De Acuerdo con.....un(a)..... es un cuerpo de conocimientos (normas, reglas y prescripciones) cerrados en función de los cuales planteamos problemas y buscamos soluciones :
  - a) Popper – Falsación
  - b) Lakatos – Metodología científica
  - c) Khun – Paradigma
  - d) Fereyabend – Anarquista
- 5.- El conocimiento es adquirido solamente por medio de los sentidos:
  - a) Totalmente de acuerdo
  - b) Parcialmente de acuerdo
  - c) Parcialmente en desacuerdo
  - d) Totalmente en desacuerdo
- 6.- La relación entre teoría y tecnología se expresa mejor en la frase:
  - a) Saber es perfección
  - b) Saber es poder
  - c) Saber es crecer
  - d) Saber es humanismo
- 7.- En tanto que los objetivos educacionales expresan nuestra concepción del hombre y la sociedad devienen en instancias:
  - a) Pedagógicas
  - b) Metodológicas
  - c) Tecnológicas
  - d) Ideológicas
- 8.- Todo proceso educativo debe orientarse al logro de:
  - a) Los valores imperantes en la sociedad
  - b) La justicia
  - c) La democracia
  - d) La libertad
- 9.- Todo docente, al realizar su función pedagógica, se debe basar en el dicho:
  - a) “Tratar a todos los alumnos como son”
  - b) “Se educa con el ejemplo”
  - c) “Se educa para esta vida y la eternidad”
  - d) “Debemos enseñar porque nos pagan”

- 10.- La educación es un proceso social que promueve la formación de los alumnos para la vida en función de:
- La paz nacional y mundial
  - Sus logros personales
  - Las necesidades de su familia
  - Los logros institucionales
- 11.- El aprendizaje según el conductismo, es:
- Cambio de conducta que no se debe a la maduración
  - Proceso personal de construcción del conocimiento
  - Resultado de la enseñanza del profesor
  - Factor principal de la calidad de la educación
- 12.- Se habla de..... Cuando los nuevos conocimientos se vinculan establemente con los conocimientos previos:
- Estímulo relevante
  - Refuerzo positivo
  - Aprendizaje significativo
  - Zona de desarrollo próximo
- 13.- Los niños que asisten a las aulas de educación Inicial, Primer grado y Segundo grado de primaria según los estudios del desarrollo cognitivo de Piaget, se encuentran en la etapa:
- Operacional
  - Post sensorial
  - Sensorio motriz
  - Pre-operacional
- 14.- Los puentes cognitivos
- Asocian los nuevos conceptos con los conceptos que ya están en la experiencia del alumno
  - Permiten establecer el vínculo necesario entre el paradigma transmisivo recepcionista y el constructivista
  - Facilitan la enseñanza del profesor y se orientan hacia el aprendizaje por descubrimiento
  - Unen los objetivos con las capacidades que se evidencian en la evaluación de los saberes esperados.
- 15.- La conducta emocional del adolescente es
- Cambiante
  - Estática
  - Reflexiva
  - Impredecible
- 16.- Proporciona los conceptos y las interpretaciones más importantes sobre la inteligencia emocional:
- D. Ausubel
  - L. Vigotsky
  - D. Góleman
  - L.B. Resnick
- 17.- El ser humano en desarrollo es el resultado de los factores
- Hereditarios y ambientales
  - Hereditarios y biológicos
  - Ambientales y sociales
  - Hereditarios y genéticos
- 18.- Según Piaget, la inteligencia determina:
- La manera de pensar de la persona
  - Si la persona piensa mejor que otra
  - Si la persona es más inteligente que otra
  - Que todas las personas son inteligentes
19. Se le considera como fundador de la didáctica:
- Comenio
  - Pestalozzi
  - Rousseau
  - Montessori
20. Como el más remoto precursor del "constructivismo" se puede considerar a:
- Platón
  - Aristóteles
  - Demócrito
  - Sócrates

21. La frase "magister dixit" caracteriza a la:
- Educación tradicional
  - Pedagogía activa
  - Educación nueva
  - Pedagogía social
22. La Pedagogía de Freinet nace:
- Mediante el estudio de la escuela activa
  - El impulso de las ideas de Rousseau, Pestalozzi, Ferreire y otros
  - Motivado por la búsqueda de solución a problemas que se presentan al hacerse cargo de su escuelita
  - Como respuesta a las inquietudes surgidas en Francia
23. El por qué de las cosas se logra con la:
- Descripción
  - Explicación
  - Predicción
  - Aplicación
24. De acuerdo con el 'principio de la refutabilidad', el conocimiento científico se caracteriza por que:
- Cambia con el desarrollo de la ciencia
  - Es refutado por otros conocimientos
  - Es lógicamente refutable
  - Es inverificable empíricamente
25. La explicación va:
- Del efecto a la causa
  - De la causa al efecto
  - De la causa a la causa
  - Del efecto al efecto
26. La investigación científica se puede definir como:
- La verificación de nuevos conocimientos
  - La producción de conocimientos
  - La experimentación de nuevos conocimientos
  - La producción de nuevos conocimientos
27. Cuando nos planteamos una pregunta para lo cual no hay solución, entonces estamos frente a:
- Una hipótesis
  - Un problema
  - Una variable
  - Un método
28. La contrastación de sus enunciados con la realidad caracteriza:
- Las ciencias formales
  - Las disciplinas matemáticas
  - Las ciencias fácticas
  - Las ciencias teóricas
29. Cuando un conocimiento es validado independientemente de quien lo formula, se habla de:
- Conocimiento subjetivo
  - Conocimiento eterno
  - Conocimiento objetivo
  - Conocimiento filosófico
30. La científicidad de las ciencias fácticas radica en que sus conocimientos:
- Son experimentales
  - Se basan en muestras representativas
  - Se pueden probar empíricamente
  - Se observan directamente
31. En la hipótesis siguiente: "La actitud autoritaria del profesor provoca conductas agresivas en los alumnos y afecta negativamente su rendimiento", la variable independiente es:
- Autoritarismo
  - Agresividad
  - Rendimiento
  - Conductismo

32. En un trabajo de investigación se busca conocer las opiniones políticas de los estudiantes arequipeños, varones, de 21 años. Diga cuál es la variable de estudio.
- a) Opiniones políticas
  - b) Lugar de procedencia
  - c) Sexo
  - d) Edad
33. La instancia en la que el docente selecciona, gradúa y ordena las experiencias de aprendizaje que vivirán los educandos se denomina:
- a) Programación curricular
  - b) Implementación curricular
  - c) Ejecución curricular
  - d) Investigación curricular
34. Un profesor se queja de la falta de secuencia en el currículo vigente. Entonces, está utilizando el currículo como:
- a) Experiencias vividas
  - b) Plan de estudios
  - c) Experiencia para vivir
  - d) Plan de lección
35. El perfil ideal del educando se define como un conjunto de rasgos de comportamiento que se considera:
- a) Deben poseer los educandos
  - b) Poseen los educandos
  - c) Tuvieron los educandos
  - d) Pueden tener los educandos
36. Diremos que un currículo está técnicamente mal elaborado si:
- a) Los objetivos educacionales no guardan relación con la realidad del país
  - b) Las asignaturas no guardan relación con los objetivos educacionales
  - c) El rendimiento de los alumnos es deficiente
  - d) No se cuenta con materiales didácticos para implementar
37. Una desventaja del uso de material audiovisual es la siguiente:
- a) Limita la capacidad de abstracción
  - b) Anula la sensibilidad
  - c) Limita la capacidad memorística
  - d) Conduce a la fantasía
38. Dentro del proceso de aprendizaje, los medios y materiales educativos que utiliza el docente significan:
- a) Un soporte en su trabajo
  - b) Más gastos que él no puede efectuar
  - c) Más trabajo a realizar
  - d) Un auxiliar sin importancia
39. Actualmente a los Medios y Materiales también se le conoce como (con las nuevas tendencias educativas):
- a) Materiales curriculares
  - b) Materiales audiovisuales
  - c) Materiales cibernéticos
  - d) Recursos materiales y humanos
40. Son factores que se deben tener en cuenta cuando se elaboran materiales educativos:
- a) Su creatividad y durabilidad
  - b) Su funcionalidad y armonía
  - c) Su relación y comprensión con los objetivos de aprendizaje
  - d) Todas las anteriores
41. Los medios y materiales educativos deben seleccionarse y/o elaborarse teniendo en cuenta:
- a) Su adecuación a las características del medio
  - b) Que sean iguales para los alumnos
  - c) Que sea del agrado de los alumnos
  - d) Que sean atractivos a los alumnos



42. El uso de Medios y Materiales educativos, está dirigido a estudiantes de:
- Educación primaria
  - Educación secundaria
  - Educación superior
  - Todos los niveles educativos
43. Se suele afirmar que "un aprendizaje obligado no es un verdadero aprendizaje". Esta problemática corresponde a:
- El plan de estudio
  - La didáctica
  - El perfil ideal
  - La evaluación
44. ¿Cuál de las siguientes situaciones sería indicadora de la existencia de un estilo democrático en el aula?
- El profesor dicta, el alumno escribe
  - El alumno juega, el alumno mira
  - El docente pregunta; el alumno responde
  - El alumno opina; el docente orienta
45. Un profesor realiza una exposición clara y precisa acerca del constructivismo, utiliza abundante material y los oyentes escuchan la exposición con atención y admiración, usted diría que:
- La enseñanza del profesor no es constructiva
  - La enseñanza es un ejemplo de pedagogía y constructivismo
  - La enseñanza ha sido audiovisual
  - La enseñanza ha promovido el pensamiento crítico
46. Según el constructivismo, el aprendizaje debe realizarse teniendo en cuenta:
- La experiencia de los docentes
  - Los materiales que se deben utilizar
  - Los conocimientos previos de los alumnos
  - Los conocimientos existentes en la comunidad
47. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones expresa la relación correcta entre evaluación y medición?
- La evaluación es medir el rendimiento de los alumnos
  - La evaluación permite la medición de los aprendizajes
  - Son los procesos que se dan en forma simultánea
  - La medición brinda información para la evaluación
48. ¿A qué tipo de evaluación nos referimos cuando se intenta investigar o determinar las demandas y necesidades del Centro Educativo, de los alumnos, de la familia y del contexto?
- Evaluación diagnóstico
  - Evaluación formativa
  - Evaluación institucional
  - Evaluación sumativa
49. Nuestra práctica cotidiana en evaluación evidencia y está condicionada por:
- La concepción educativa
  - La naturaleza de la información
  - Los contenidos educativos
  - El tipo de instrumento
50. Los instrumentos de evaluación proporcionan:
- Juicios
  - Valoraciones
  - Información
  - Correctivos

### ESTRUCTURA DE LA PRUEBA DE SUFICIENCIA PROFESIONAL:

| AREAS                                     | DISCIPLINAS                           | Código | Pregunta | Total |
|---|---------------------------------------|--------|----------|-------|
| FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS Y EPISTEMOLOGICOS | Filosofía de la Educación             | 01     | 10       | 10    |
| FUNDAMENTOS CIENTIFICOS                   | Psicología del aprendizaje            | 02     | 04       | 12    |
|   | Psicología del desarrollo             | 03     | 04       |       |
|   | Historia de la Educación              | 04     | 04       |       |
| INVESTIGACION                             | Métodos y Técnicas de Investigación   | 05     | 10       | 10    |
| TECNOLOGÍAS SUSTANTIVAS                   | Organización Curricular               | 06     | 04       | 18    |
|   | Medios y Materiales                   | 07     | 06       |       |
|   | Estrategias metodológicas – Didáctica | 08     | 04       |       |
|   | Evaluación                            | 09     | 04       |       |
| TOTAL                                     |                                       |        | 50       | 50    |

**ANEXO Nº 3**

**INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN CUALITATIVA**

## ANEXO Nº 6: INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN CUALITATIVA

### 1.- NOMBRE DEL INSTRUMENTO: MI COMPROMISO

|   |                   |
|---|-------------------|
| <b>MI COMPROMISO</b>  |                   |
| Con la finalidad de mejorar mi aprendizaje, en el presente trimestre, yo me propongo realizar las siguientes actividades: |                   |
| 1.- Asistir a mis clases puntualmente   |                   |
| 2.- Cumplir con mis trabajos siempre  |                   |
| 3.- Mantener mi carpeta y portafolios en orden y completo   |                   |
| 4.- Repasar para el examen 5 veces como mínimo  |                   |
| 5.- Obtener en el examen el tercio superior como mínimo   |                   |
| 6.- Etc. _____  |                   |
| Nombres   | y apellidos:..... |
| Firma:.....   |                   |

#### COMENTARIO:

- Este instrumento se debe hacer en dos ejemplares, uno para el docente y otro para el estudiante.
- Cada compromiso bien cumplido vale cuatro puntos. Y se califica al final de un periodo de estudios (bimestre, trimestre o semestre).

#### RESULTADOS:

- "A los estudiantes les pareció muy bueno por que les hacía pensar y sentirse responsables de su propio aprendizaje.
- Señalan que con este instrumento se dieron cuenta de cual era su papel, de lo importante que eran y de la responsabilidad que tenían, por que si ellos no se comprometían verdaderamente no aprenderían, y serían poco autónomos: siempre dependerían de alguien."
- Fuente: Transformar la formación docente inicial. Coordinación: Josette Jolibert y otros, Chile, 1996.

### 2.- NOMBRE DEL INSTRUMENTO: FICHA DE METACOGNICIÓN

|                               |                      |                   |                                 |                        |               |
|-------------------------------|----------------------|-------------------|---------------------------------|------------------------|---------------|
| <b>FICHA DE METACOGNICIÓN</b> |                      |                   |                                 |                        |               |
| Nombres del alumno:.....      |                      |                   |                                 |                        |               |
| Especialidad:.....            |                      |                   | Semestre:.....                  |                        |               |
| CONTENIDOS                    | ¿Qué sabía yo antes? | ¿Qué se yo ahora? | ¿Qué me permitirá en el futuro? | ¿Cómo lo he aprendido? | ¿Cómo lo uso? |
|                               |                      |                   |                                 |                        |               |

#### COMENTARIO:

Se puede aplicar en dos momentos:

1. Al terminar una sesión de aprendizaje.
2. Durante el desarrollo de una asignatura, es decir en la evaluación de proceso

#### UTILIDAD:

- Para que el estudiante sea consciente de su situación anterior, actual y sus perspectivas en el futuro, de los métodos, técnicas y formas que utilizó para aprender, y la utilidad de los nuevos conocimientos en su vida diaria. (Elaboración del investigador)

#### RESULTADOS:

- A los estudiantes les gustó mucho.
- Les permitió exponer en forma detallada sus conocimientos previos, los nuevos conocimientos adquiridos, su perspectiva futura gracias a esos conocimientos adquiridos.
- Además les permitió realizar un ejercicio de metacognición y la aplicación de los nuevos conocimientos en su vida diaria.
- Fuente: Transformar la formación docente inicial. Coordinación: Josette Jolibert y otros, Chile, 1996.

### 3.- NOMBRE DEL INSTRUMENTO: CUADRO METACOGNITIVO

| CUADRO METACOGNITIVO |  |   |                                    |
|----------------------|--|---|------------------------------------|
| Nombre               |  | del   |                                    |
| alumno:.....         |  |   |                                    |
| Especialidad:.....   |  |   |                                    |
| Semestre:.....       |  |   |                                    |
| MESES                | "Lo que para mi ha tenido sentido en el mes de..." | "Lo que para mi no ha tenido sentido en el mes de..." | "Las dificultades que encontré..." |
| Abril                |  |   |                                    |
| Mayo                 |  |   |                                    |
| Junio, etc.          |  |   |                                    |

#### OBJETIVOS:

- Que el estudiante tome conciencia de lo que ha sentido durante el proceso.
- Que el estudiante realice la metacognición de los procesos, de modo que haga consciente los pasos realizados y las dificultades que tuvo.

#### RESULTADOS:

- La primera vez lo encontraron novedoso, les gustó
- No tuvieron problemas en responderlo, les llevó tiempo, ya que tuvieron recordar todo como en una película.
- Tuvieron que internalizar y darse cuenta de los contenidos que han tenido sentido y los que no tuvieron para cada uno de ellos, a la vez las dificultades que tuvieron durante el proceso.
- Fuente: *Transformar la formación docente inicial. Coordinación: Josette Jolibert y otros, Chile, 1996.*

### 4.- NOMBRE DEL INSTRUMENTO: REGISTRO ANECDOTARIO

| REGISTRO ANECDOTARIO    |
|-------------------------|
| Alumno:.....            |
| Fecha:.....             |
| Lugar:.....             |
| Duración:.....          |
| Observador:.....        |
| Hechos Observados:..... |
| .....                   |
| .....                   |
| .....                   |
| .....                   |

- Es muy conocido este instrumento, pues sirve para anotar aspectos resaltantes del comportamiento, conducta y también en el desempeño académico de los estudiantes.

- Fuente: *Guía de evaluación del aprendizaje*. MINEDU. Lima – Perú. 2da. Edición 2007.

## 5.- NOMBRE DEL INSTRUMENTO: LISTA DE COTEJO

| LISTA DE COTEJO         |             |
|-------------------------|-------------|
| Nombre del alumno:..... |             |
| Especialidad:.....      |             |
| Semestre:.....          |             |
| Observaciones           | Indicadores |
| Alumnos                 |             |
| 1.                      |             |
| 2.                      |             |
| 4.                      |             |
| 5.                      |             |
| Etc.                    |             |

- Sirve para anotar las potencialidades y debilidades de los estudiantes.

- Fuente: *Guía de evaluación del aprendizaje*. MINEDU. Lima – Perú. 2da. Edición 2007.

## 6.- NOMBRE DEL INSTRUMENTO: “YO PIENSO QUE...”

| Tareas | “Yo pienso que puedo porque...” | “Yo pienso que no puedo porque...” |
|--------|---------------------------------|------------------------------------|
| 1.     |                                 |                                    |
| 2.     |                                 |                                    |
| 3.     |                                 |                                    |
| Etc.   |                                 |                                    |

COMENTARIO:

Este instrumento se puede utilizar en dos momentos:

- Al iniciar un trabajo, para ayudar a construir un Plan de Anticipación de la Tarea.
- Al finalizar un trabajo, para ayudar al alumno, Construir su Autoevaluación.
- Fuente: *Transformar la formación docente inicial*. Coordinación: Josette Jolibert y otros, Chile, 1996.

## 7.- NOMBRE DEL INSTRUMENTO: PRUEBA DE CONTEXTO

### PRUEBA DE CONTEXTO

Nombres y apellidos:..... Fecha de Nacimiento:.....

Nombre del Padre:..... Edad:..... Ocupación:.....

Nombre de la Madre:..... Edad:..... Ocupación:.....

Nº de hermanos:..... Lugar que ocupa:.....

Vivienda: Propia ( )

Alquilado ( )

Vivienda de familiares ( )

Su domicilio actual tiene los servicios de:

Luz ( )

Agua ( )

Desagüe ( )

Internet ( )

T.V. cable ( )

Aparte de estudiar ¿usted Trabaja?:

Si ( )

No ( )

En caso de Si ¿Cuántas horas al día trabaja?

4 horas o menos ( ) 6 horas ( ) 8 horas ( )

- Este es el instrumento que debe aplicarse al inicio de un periodo de aprendizaje, para conocer el contexto social del estudiante, y a partir de ello tomar en cuenta sus fortalezas y debilidades a fin de comprender su situación presente. Se pueden agregar otros datos.
- FUENTE: *Elaboración del investigador. Juliaca – Perú. 2010.*

### 8.-NOMBRE DEL INSTRUMENTO: CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN

#### CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN

Nombres ..... y

apellidos:..... Fecha:.....

Asignatura:..... Valoración de 0 a 10 puntos:

- 1) Grado de interés y atención en la clase .....
- 2) Valoración sobre su comportamiento en clase .....
- 3) Colaboración con mis compañeros .....
- 4) Estudio individual .....
- 5) Responsabilidad con mis compañeros y profesores .....
- 6) Respeto con el material educativo mi entorno .....
- 7) Proyecto de mi vida futura .....
- 8) Opinión del grupo de compañeros hacia mi .....
- 9) Mi grado de respeto a los profesores y compañeros .....
- 10) Respeto a los compañeros. ....

Para que cada alumno se evalúan a si mismo.

FUENTE: *El Plan de Evaluación: Instrumentos.* PERALTA SANCHEZ, F.J. y SANCHEZ RODA, M.D. Escuela Española S.A. Madrid. 1998.

### 9.- NOMBRE DEL INSTRUMENTO: CUESTIONARIO DE COEVALUACION

### CUESTIONARIO DE COEVALUACION

Nombre del compañero evaluado:.....Fecha:.....

Asignatura:..... Valoración de 0 a 10 puntos:

- 1) Grado de interés y atención manifestado en clase .....
- 2) Valoración sobre su comportamiento en clase .....
- 3) Colaboración con los compañeros .....
- 4) Estudio y trabajo individual .....
- 5) Responsabilidad y compromiso con el profesor y compañeros .....
- 6) Cuidado y respeto con el material educativo del entorno .....
- 7) Aficiones e intereses en los tiempos libres .....
- 8) Opinión del grupo de compañeros hacia el .....
- 9) Respeto al profesor .....
- 10) Respeto a los compañeros .....

Para que los alumnos se evalúen entre ellos.

FUENTE: *El Plan de Evaluación: Instrumentos*. PERALTA SANCHEZ, F.J. y SANCHEZ RODA, M.D. Escuela Española S.A. Madrid. 1998.

### 10.- NOMBRE DEL INSTRUMENTO: CUESTIONARIO DE INTEREVALUACION

### CUESTIONARIO DE INTEREVALUACION

Nombre del profesor evaluado:.....Fecha:.....

Asignatura:..... Valoración de 0 a 10 puntos:

- 1) Dominio de la materia .....
- 2) Relaciona con otros cursos .....
- 3) Varía estrategias didácticas .....
- 4) Habilidad para motivar a los alumnos .....
- 5) Presta ayuda a los estudiantes más necesitados .....
- 6) Valora el cumplimiento de tareas escolares .....
- 7) Acepta opinión de los estudiantes .....
- 8) Grado de justicia en las evaluaciones .....
- 9) Claridad y fluidez en la comunicación .....
- 10) Valoración global o general del profesor(a) .....

Para que los alumnos evalúen a sus profesores.

FUENTE: *El Plan de Evaluación: Instrumentos*. PERALTA SANCHEZ, F.J. y SANCHEZ RODA, M.D. Escuela Española S.A. Madrid. 1998.